

مجلة ثقافية فصلية محكمة / العدد السادس و الثلاثون / خريف / ٢٠٢١

- موقف "المنافذ الثقافية"
من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي
للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدي

مجلة فصلية ثقافية محكّمة
المنافذ الثقافية
العدد السادس و الثلاثون / خريف ٢٠٢١

ISSN 2708-4302
9 772708 430007

المنافذ الثّقافيّة

مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب

العدد السادس والثّلاثون - خريف 2021

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربيّة

المدير المسؤول: علي حمود

ISSN 2708-4302

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية
للمراسلات: 270 833 1 00961
darnahdainfo@gmail.com

الاشتراكات السنوية:
لبنان للأفراد 100 ألف ليرة لبنانية – للمؤسسات 150 ألف ليرة لبنانية

باقي الدول العربية:
للأفراد 100 دولار – للمؤسسات 200 دولار
للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

المحتويات

علاقة السياسة بالأخلاق؟

عمر شبلي

مرّ ونستون تشرشل بمقبرة فرأى قبراً، وقد كُتِب عليه: «هنا يرقد الإنسان النبيل ذو الأخلاق العالية، والسياسيُّ الخَلوق النبيل الأمين». فقال تشرشل: «تعجبت كيف وُضع الاثنان في قبر واحد». والمقصود بقول تشرشل أنْ لا علاقة بين السياسة والأخلاق. فالسياسة تقوم على المصالح ولو على دمار الآخرين وخراب بنيانهم الاجتماعي والأخلاقي، والأخلاق هي عنصر بناء الإنسان بناء صحيحاً في السلوك والوعي والروح، وبمنأى عن الأخلاق ينهدم معنى أن يكون الإنسان إنساناً، وقد صدق أحمد شوقي يوم قال: «وإنما الأمم الأخلاق ما بقيتْ/ فإن همُ ذهبت أخلاقهم ذهبوا، وعلينا أن ندرك أن البناء الأخلاقي في الأمم هو أصعب من بناء الأمم ذاتها. ولذا يعاني السياسي وينهزم إذا كان يحمل أخلاقاً، بسبب تناقض السياسة والأخلاق، وهناك نماذج إنسانية حملت السياسة بأخلاقيتها العليا فدفعت أثماناً باهظة، ولعل الزعيم الإفريقي نلسون مانديلا من أبرز نماذج صراع السياسة والأخلاق. أما السياسة المجردة فهي نقيض الأخلاق، وقد تتيح للسياسيِّ أن يقتل ملايين الأطفال ويستخدم الأسلحة الذرية ونهب ثروات الشعوب ليتخِم أطماعه وأطماع مؤيديه، ويمارس كل ما يناقض حقوق الإنسان، وقد يجوع شعب بأكمله ليُتْخَمَ ساسة سرّاقون مرتزقة خلعوا الأخلاق وارتدوا أوجه السُرّاق ليكتمل فيهم وضوح النفاق، وقد صرنا نعرفهم دون أن نعرفهم.

ولكن، هل خلت تجربتنا الإنسانية من فعل أخلاقي في السياسة، لا طبعاً، فالرسول العربي حصر رسالته الإنسانية كلها بقوله: «إنما بُعثتُ لأتمم مكارم الأخلاق»، وها هو الإمام علي بن أبي طالب يقول، وهو مدرك صعوبة تمازج السياسة والأخلاق: «لولا الدين والتقى لكنت أدهى العرب». والفعل الأخلاقي في السياسة عرف عند العرب قبل الإسلام، وأمثلته كثيرة في الشعر العربي القديم الذي كان صحافة العرب، ونحن نقرأ في معلقة زهير بن أبي سلمى شعراً يمدح به «هرم بن سنان، والحارث بن عوف» حين أنجزا السلم بأموالهما الخاصة بين عبس وذبيان في حرب البسوس، ويقول مادحاً لهما، ومنتصراً للسلم وأخلاقيته في معلقته المعروفة:

تـداركتـما عبـساً وذبيان بعدمـا ... تفانـوا ودقوا بينهم عطر منشمِ

يـميناً لنعـــم السـيدان وُجدْتُما ... بـعيدين فيها عن عقوق ومأثمِ

وقد قلتما إنْ ندركِ السلمَ واسعاً ... بمالٍ ومعروفٍ من القول نسلمِ

واللافت في معلقة زهير بن أبي سلمى أنه وصف الدمار الذي تلحقه الحرب بالشعوب، وانتصر للسلام، فهو يشبه الحرب بالنار التي تبدأ صغيرة ثم يعم دمارها كل شيء، ويشبهها أيضاً بالمطحنة التي تعرك الجميع بثفالها. ثم يشبهها بالناقة التي تلد توأمين، يقول زهير واصفاً الحرب وما تتركه خلفها:

وما الحرب إلاّ ما علمتمْ وذقتمُ ... وما هو عنها بالحديث المرجَّمِ

متــى تبـعثوها تبعثوها ذميمةً ... وتَضـرْ إذا ضـَرَّيْتموها فتضرمِ

فتـعركّمُ عـركَ الرحـى بثفالها ... وتلقــحْ كشـافاً تـم تنـتجْ فتُتْئـمِ

ورغم جفاف الصحراء وحضّ طبيعتها الناس على الاقتتال، فقد دعا كثير من الجاهليين إلى السلام، وانتصروا له، ورأوا أن المنتصر في الحرب يخرج خاسراً بسبب كلفتها وشدة هولها، وما تترك خلفها من مآسٍ، يقول الحارث بن عباد:

والحرب لا يبقى لجاهله التخيّلُ والمراحُ

إن الأخلاقية في العمل السياسي متعبة ومرهقة، ولكنها بشارة بانتصار السلام، ولعل حلف «الفضول» هو من أوضح الأدلة على الانتصار للحق ضد الباطل، وقد حضره الرسول قبل البعثة النبوية، وكان في العشرين من عمره، وقال فيه: «لقد شهدت مع عمومتي حلفاً في دار عبد الله بن جدعان ما أحب أن لي به حمر النعم ، ولو دعيت به في الإسلام لأجبت». وقام الحلف انتصاراً لمظلوم غريب في مكة ضد ظالم قرشي هو العاص بن وائل.

انتصر العرب في مواقع كثيرة وفي جاهليتهم للحق وللدفاع عن ديارهم كما حدث في معركة «ذي قار»

أما اليوم فقد اختلت الموازين وصارت السياسة مجالاً للتبعية والوصول إلى المناصب والرئاسة. وقد نعجب اليوم إذا رأينا سياسياً نظيفاً يَخدُمُ ولا يُخدَم.

الإيديولوجيّ في فنّ السّرد

أنموذجًا رواية «قناديل البحر» لجان توما[1]

د. نينا نبيل أيّوب

يطرح موضوع الإيديولوجيّا في كتاب «قناديل البحر» لـ جان توما، البُعد الاجتماعيّ والسّياسيّ، إذ ربّما يعود ذلك إلى حاجة حثّ وتوعية الشّعب من الشّرذمة الطّائفيّة، الاجتماعيّة الطّبقيّة، وحفظ التّاريخ من الاندثار.

إضاءات حول الرّواية

«يتردّد توما بإطلاق صفة الرّواية فيقول عن كتابه إنّه نصّ روائيّ! وهو تواضع في غير محلّه فـ«قناديل البحر»، من ناحية الشّكل والأسلوب هو رواية مكتملة معاصرة شكلاً، بالإمكان مقارنتها مع اختلاف حساسيّات الكتاب الى أعمال شبيهة لها، على سبيل المثال لا الحصر، برواية صنع الله إبراهيم) روائيّ مصريّ، من مواليد القاهرة 1937) «أمريكانلي» الّتي يزاوج كاتبها الواقعة الموثّقة بالتّناول الفنّيّ الرّوائيّ، ليدخل تفاصيل العيش مع دكتور زائر في إحدى جامعات أميركا، وبالتّالي تعامله مع الحياة في إطار من الصّدام الحضاريّ النّاتج من كون الإنسان يأتي من بلد عربي وما يستتبع ذلك ....، كما يمكن لنا ذكر آخر روايات أورهان باموق (كاتب وروائيّ تركيّ فاز بجائزة نوبل للأداب، سنة 2006 ولد في إسطنبول في 7 يونيو سنة 1952)، والّتي خصصها لمدينته «اسطنبول» كما عرفها، وعبر رؤية بصريّة أدبيّة بمعنى أنّه يثبت في الكتاب صورًا لمواقع شوارع ومبان ومعالم لها تاريخ وأخرى لها معنى حياتيّ للاسطنبوليّين. هذه المقارنة ليست للقول إنّ «توما» اقتبس شكل عمله من هؤلاء لأنّني أعلم علم اليقين أنّه كتب عمله قبل نشر باموق لروايته، ولم يسمع بـ«أمريكانلي » لإبراهيم».[2]

الإيديولوجيا حدّها

بدأ مفهوم الإيديولوجيا، في القرن الحالي، يأخذ تصورًا اجتماعيًّا، وقد أشار أندره لالاندLalande)[3] André) في قاموسه بأنّه «التّفكير المعبّر عن المصالح الحيويّة لطبقة اجتماعيّة معيّنة»[4]. لقد تباينت الآراء وتنوّعت في هذا الإطار بأن اعتبره البعض بأنّه منظومة من الأفكار الموجّهة للعمل، في تحسين

(1) – جان توما (1955). أديب وشاعر لبنانيّ، من مواليد ميناء طرابلس. أستاذ في الجامعات اللبنانيّة؛ جامعة القدّيس يوسف، جامعة الجنان، سيّدة اللويزة والبلمند. إميل يعقوب. أُنظر: موسوعة أدباء لبنان وشعرائه، ج.2، ص 186.

من أبرز مؤلّفاته: هويّات معاصرة (2020)، والعمر شراع مسافر (2020)، وجوه بحريّة (2019)، الأرثوذكس في الميناء (1996/ 2019)، يوميّات مدينة (2000)، المطران جورج خضر (2016)، لماذا أطلت الغياب (2016)، إطلالات على الأدب المعاصر في لبنان (2016)، البحر وحضوره في ثقافة الميناء (2014)، المنتخب والمختار في النّوادر والأشعار لبن منظور (2014)، أدب الرّحلة والرّحّالون العرب (2014)، ديوان الحارث بن حِلزة (2013)، تحقيق المخطوطات العربيّة (2011)، التّعلّم والتّعليم: مدارس وطرائق(2011)، قناديل البحر (2007)، مجمع الأمثال للميداني (2002)، ديوان جحظة البرمكي (1997). جان توما. هويّات معاصرة، ص463، 464.

(2) – جان رطل: «قناديل البحر: جان توما يستأنف حكايات الثّغر وأحواله»، ص 435.

(3) – فيلسوف فرنسي (1867– 1963): جورج طرابيشي. معجم الفلاسفة، ص 570.

(4)– André Lalande. Vocabulaire technique et critique de la philosophie, p.460.

الواقع وتطويره.[1]

تظرة عن التّحوّلات الّتي شهدتها المنطقة

في خضمّ التّحوّلات السّياسيّة والعسكريّة الّتي شهدتها المنطقة (1897– 1932)، ارتفعت أصوات اليقظة بوجه التّعفّن السّياسي والعسكريّ، تندّد بسياسة التّتريك، الّتي ضغطت على اللبنانيّين، وعادَتْهم، فاضطهدت رجال الفكر، أقفلت الصّحف، حلّت الجمعيّات، صادرت وسائل النّقل، فرضت السّخرة على الشّعب، والتّجنيد الإجباريّ على الشّباب. غير أنّ هذه الأعمال الّتي بلغت أوجّها مع جمال باشا، دفعت اللبنانيّين إلى الدّعوة إلى بناء وطن مستقل خارج تعسّف السّلطة العثمانيّة، ولاحقًا مواجهة الاستعمار الفرنسيّ، الّذي أحكم قبضته على مصالح البلد السّياسيّة والاقتصاديّة وفق تقسيمات سايكس– بيكو. فقامت الثّورات العربيّة « نتيجة الظّلم الّذي لقيه العرب من الأتراك خصومًا، ومن الدّول الغربيّة الّتي تقاسمت بلادهم متذرّعة بتخلّفهم وبأنّها تبتغي مساعدتهم وهي تضمر السّيطرة والاستثمار. كما أنّ السّلطنة العثمانيّة الّتي تخلّفت عن مواكبة تقدّم الحضارة الإنسانيّة التّليدة، بسبب غرقها في مواجهة الدسائس الخارجيّة والداخليّة، أخذت العرب بضروب شتّى من التّهويل والتّرويع، فجرّت العديد منهم إلى المشانق، وعلى الأخصّ في سورية ولبنان عامي 1915 و1916. وأعملت النّفي والتّشريد بالعائلات في سورية ولبنان، وفلسطين. ومعظم الّذين تخلّص منهم الأتراك كانوا ينتمون إلى جمعيتين عربيّتين قوميّتين، أسهمتا إسهامًا فعّالاً بنشر النّزعة القوميّة في الجيل العربيّ وهما: المنتدى الأدبيّ العربيّ، وحزب اللامركزيّة. وقد جاهر أكثرهم، قبل تنفيذ القضاء به، وخلاله، بعمله للقوميّة العربيّة، إذ إنّ مفهوم القوميّة الحديث أصبح معروفًا لدى الطّبقة المثقّفة الّتي كانوا ينتمون إليها. أمّا المستعمرون الغربيّون، فكانوا يقضون على كلّ من وقف في وجه سيطرتهم الغاشمة، أو ثار على ظلمهم».[2]

تسويغ اختيار الموضوع

يعود اختياري لقصّة «قناديل البحر» إلى أسباب متعدّدة؛ منها قناعتي بأنّ هذه الرّواية الصّادرة عام 2007، عن تعاونيّة النّور الأرثوذكسيّة في بيروت، لم تنل حصّتها من الدّراسة، ومنها رغبتي في الإحاطة بإبراز هويّة توما الثّقافيّة، الّتي هي وليدة مناخ اجتماعيّ وأدبيّ تبلور فيه صراع الإيديولوجيّات، حيث «تفتّح وعيه الأوّل على نداء البحر وحكايات البحّارة، وعلى أصوات الأمواج تعزف سمفونيّتها الأبديّة على وقع أجراس الكنائس، ونداء المؤذنين في المساجد، في محبّة وتآلف ووئام، يختلط فيها تراتيل القداديس مع صوت تلاوة القرآن في حارات الميناء وشوارعها المختلطة الّتي تجمع أهلها على المحبّة والقداسة»[3]. يقول وجيه فانوس عنه[4]: « لعلّ أفضل المفاتيح الدّخول إلى العالم الثّقافيّ للدّكتور جان توما، يكمن في أن يعرف المرء أنّ صاحب هذا العالم هو أستاذ جامعيّ وناشط ثقافيّ وقياديّ نقابيّ، فضلاً عن كونه منتمٍ بحميميّة موضوعيّة ووجدانيّة، في آنٍ عضويٍّ واحد، إلى محيطه الجغرافيّ! فإذا ما تمكّن المرء من الإمساك بهذا المفتاح، انفرجت أمام بصيرته بواعث ما يزفّه الدّكتور توما، في هذا السّفر، من كتابات منها ما يشكّل دراسات أكاديميّة، ومنها ما يتجلّى في ترجمات لشخصيّات فكريّة وثقافيّة واجتماعيّة ومنها ما يقدّم قراءات في الحياة والمجتمع، كما أنّ منها

(1)– Terry Eaglton. Ideology an introduction, p.26.

(2) – وليم الخازن: الشّعر والوطنيّة في لبنان والبلاد العربيّة، ص 90.

(3) – جان توما. هويّات معاصرة في النّقد الأدبيّ، ص 5.

(4) – وجيه فانوس (بيروت 1948). ناقد أكّاديميّ وباحث. له العديد من الكتب في النّقد الأدبي والتّراث والحضارة. شغل مناصب ثقافيّة وأكّاديميّة. منها: رئاسة اتّحاد الكتاب اللبنانيّة (2015)، نائبًا لرئيس اتّحاد الكتّاب العرب... wiki. https://www.Kachaf.com، https://wwwislamguiden.com.inde..

ما يشرق بألفاظه بوح وتألّق مشاعر وعطر محبّة. يغلب على ظنّي أنّ الدّكتور جان توما لم يُولد في هذه الحياة إلاّ ليكون فاعلاً ثقافيًّا وتثقيفيًّا بين النّاس؛ ينطلق منهم وإليهم».[1]

من المعلوم أنّ الأدب كان وما زال، فنّ التّعبير عن قضايا الإنسان[2]، كالفن القصصيّ، أو السّير... فالأدب وإن تعدّدت منطلقاته وأهدافه، فهو من نسيج العلامات والعوالم، يتبادله الأنا والآخر، يعبّر عن تجربة إنسانيّة، إذ من البديهيّ أن تتأثّر التّجربة الأدبيّة بالعوامل المحيطة بالكاتب، الّتي تتأسّس في منطلقها على النّظرة المركزيّة سواء أكانت جماعيّة أم فرديّة، متوسّلة اللغة، «تنبع من تأثيرها غير الواعي بالتّيّارات المتداخلة الّتي تكمن وراء الحياة اليوميّة وتنحدر من ظروفها التّاريخيّة وملابسات حياتها النّفسيّة عبر العصور»[3]، وهذا لا يتنافى مع ما أورده توما في مقدّمة كتابه «قناديل البحر»، يقول: «بعض شخصيّات هذه الصّفحات لا علاقة لها بالواقع. أمّا الأحداث فهي تاريخيّة واقعيّة. القصّة من نسج الخيال ولكنّها تعبّر عن هواجس عدد كبير من المسنّين الّذين التقطنا منهم، ولو بترتيب فوضويّ وغير منظّم، بعض الأحداث السّياسيّة المحلّيّة الّتي عايشوها وكانوا جزءًا من واقعيّتها، من دون أن نلتزم في سياق ورود الأحداث وتاريخيّتها ودقّة وقوعها، بقدر الحفاظ على روحيّتها وخدمتها لسياق النّصّ الرّوائيّ. هي محاولة لكتابة تاريخ الثّغر البحريّ– الميناء، مدينة الموج والأفق– قضاء طرابلس– شمال لبنان في ظروف سياسيّة حادّة متنوّعة، تمتد من العام 1898 إلى العام 1932.»

إشكاليّة الدّراسة

وعليه تطرح الإشكاليّة الآتية: هل استطاع الكاتب أن يمازج بين ما استقطبه من ذاكرة المسنين وبين منظومة الأفكار والموجّهات الّتي أراد أن يسرّبها على مستوى السّرد؟ أم قوّض موروثات اجتماعيّة وحضاريّة لبناء هيكليّة وطن يبحث فيه الإنسان عن انتماء؟

تفرض هذه التّأويلات ضرورة الكشف عن القصديّة المحجوبة المخبوءة وراء ظاهر القول والّتي شكّلت محور انشغالات الكاتب في روايته من دون أن يعلن عنها. لذا تتناول هذه الدّراسة موضوع الصّراع الإيديولوجيّ في المستويين الاجتماعيّ والحضاريّ، بحسب بيار زيما Pierre Zima الّذي استطاع أن يرى النّصّ أنّه بناء لغويّ، لذا فإنّ الإيديولوجيّ يتسرّب إليه عبر اللغة، ما يمكن تسميته بلغة الفئة الاجتماعيّة الخاصّة أو «السّوسيولكتة» sociolecte، تعبّر عن مصالح جماعيّة خاصّة من خلال وحدات معجميّة ودلاليّة وتركيبيّة تمفصل المصالح الاجتماعيّة[4]. من هنا، إمكان القيام بالتّأويل الاجتماعي، وإبراز قضيّة المهاجرة: محور الوطن # الغربة، وقد وجدتها الأكثر بروزًا عبر صفحات الرّواية. ولتمثيل الصّراع، على مستوى التّلفّظ énonciation أي مستوى خطاب الرّاوي، تمّ تسليط الضّوء على فئتين من السّوسيولوكتات ترهصان بصراع إيديولوجيّ الصّراع بين الفئات المسيطِرة والفئات المسَيطَر عليها، الّتي تبرز بين الفئتين المذكورتين. الفئة الأولى قاهرة، والثّانية مقهورة تخطّط» للقيام بالثّورة.

1 – تأطير النّصّ

يفترض تأطير النّصّ الجواب على الأسئلة التّالية: من المتكلّم؟ من يكلّم؟ متى؟ علامَ؟ لمَ يتكلّم؟ الرّاوي هو غير الرّوائي. الرّوائيّ شخص يعيش في الحياة، يخلق العالم التّمثيليّ. والرّاوي يبتدعه

(1) – جان توما. إطلالات على الأدب المعاصر في لبنان، ص5.

(2)– انظر: عزّ الدّين إسماعيل. الأدب وفنونه، ص20، 21.

(3) – نازك الملائكة. قضايا الشّعر المعاصر، ص 302.

(4) – Pierre Zima. Manuel de sociocritique, 121-130,131-134.

الرّوائيّ ليسرد، ويتكلّم على الأحداث، وعلى الشّخصيّات الّتي تفعل. إذاً، هو جزء من العالم التّخييليّ.

جاء السّرد، من بداية الأقصّوصة حتّى نهايتها، في صيغة الغائب، يروي القصّة راوٍ عليم، لا هو شاهدها ولا أسهم في إنجازها، فتتبدّى علاقته بكون القصّ علاقة غياب (hétérodoégétique). والحادثة المرويّة، قد حدثت في الماضي، وهي سابقة عن العمل السّرديّ[1]. وأحيانًا يستحضر الرّاوي شخصيّاته لتتكلّم بنفسها في حوار مشهديّ، فتقلّ تعليقاته، وتتكشف رؤيته عبر أصوات شخصيّاته، فالتّبئير صفر. لأنّ الرّاوي يعرف أكثر من الشّخصيّة، ويعرف مشاعرها، أفكارها، خواطرها، يقول: «تمنّى نجيب في أعماق نفسه لو يطلع جنّي القمقم أمامه ويريحه من هذا الكوميسير الفرنسويّ الّذي عاود في طلب نجيب. وتوجّه نحو دار البوليس الفرنسويّ محمّلاً بألف هاجس وهاجس»[2]، إذ يكشف هيمنة القوى السّياسيّة واخضاع إرادة الشّعب، مع إدانته للنّميمة، فـ«أمام الباب الثّاني المجاور لمكتب الكوميسير تهادت، للمرّة الثّالثة، رائحة تبغ مألوفة مشتعلة في فوّهة غليون. أدار رأسه باتّجاه باب هذا المكتب، كان مغلقًا لكن رائحة التّبغ الصّادرة من الدّاخل تحمل النّميمة والدّسّ، ولوائح بأسماء من يجب السّيطرة عليه وإدخال لعبة المصالح والاستفادة»[3]، معلّقًا على أهميّة التّكافل الاجتماعيّ بين أبناء البلدة الّذين «يعمدون إلى العونة البحريّة، حيث يتكاتف الكلّ لمساعدة المتضرّر منهم، بعمل يدوي جماعيّ لاستعادة ألق المركب كي لا تشرد عائلة لرغبة في أعماق البحر الّذي لا أمان له.»[4]

يتكلّم الكاتب عن «**نجيب الرّاعي**». هو شخصيّة محوريّة في الرّواية، بني عليها الحدث لتشكّل نواة القصّ ولحمته. لقد استعار هذه الشّخصيّة من العالم المعاش وما يمثّله بعلم الدّلالة. إذ، إنّ **اسم العلم «نجيب»** من الأسماء الشّائعة، وهو **على وزن الصّفة المشبّهة «فعيل»** من مادّة «نَجَبَ» «**والنّجيب الفاضل الكريم السّخي**»، الّذي يرعى الآخرين[5]. أمّا "**الرّاعي**» فمن مادة رعي، كما جاءت في معجم لسان العرب «رعي : الرَّعيُ: مصدر رَعَى الكلأ ونحوه يرعى رعيًا. والرّاعي يرعى الماشية، أي: يحوطها ويحفظها»[6]. هو كلّ من أولى أمرًا بالحفظ. فماذا رعى «نجيب الراعي» وبماذا أفضل؟

هذا ويتركّز منظور الرّواية على ما يخصّ عالم الشّخصيّة في هويّته المرجعيّة[7]، وتنحصر في «نجيب الرّاعي»، وما يدور من أحداث يتمحور حوله، فإنّ الأمكنة لتحرّكاته تتوزّع بين دائرتين مكانيّتين: الأولى بلدة الميناء السّاحليّة في شمال لبنان، زمن الاحتلال التّركي ثمّ الانتداب الفرنسيّ، والمهجر قبرص/ لارنكا، أي بين الدّاخل والخارج.

ولد «نجيب» من أب أرثوذكسيّ المذهب، ومن والدة أحبّت أن يكون ابنها مثقّفًا «كأولئك الّذين يجرّون الكلمات كصناديق الخضار في السّوق العتيق، كلمات من كلّ الألوان والأشكال، وهي تكرار

(1) نبيل أيّوب، النّقد النّصّي (2) وتحليل الخطاب، ص 62.

(2) – جان توما. قناديل البحر، ص 95.

(3) – جان توما. قناديل البحر، ص 97.

(4) – جان توما. قناديل البحر، ص 96.

(5) – ابن منظور. لسان العرب، ج14، ص40.

(6) – ابن منظور. لسان العرب، ج5، ص 251.

(7) – يمنى العيد. الرّواية العربيّة، ص44.

لكلمات قالها فرح أنطون[1] وغيره وسرت كالعدوى، يردّدها الجميع من دون أن يفقهوا معناها»[2]، أحب ابنة الحيّ إلهام. حارب السّلطة العثمانيّة مع رفاقه «ليفوزوا بوحدة البلاد العربيّة، يوم مزجوا دماءهم كالأطفال الحالمين، بعدما جرحوها [أيديهم] بسكّين صدئة، في عليّة الخشب في البيت العتيق، والّتي كانوا يركنون إليها كالعصافير، ينفشون ريشهم برؤى التّخلّص من الأتراك، بعدما بدأت تبرز نتائج الحرب العالميّة الأولى بتقدّم الحلفاء وبوعودهم البرّاقة بوحدة الأقطار العربيّة[3]، إلاّ أنّه قرّر الرّحيل دون علم أمّه، فهي ألفته منذ الصّغر، متمرّدًا، محبًّا لكلّ بيان سياسيّ»[4]، غادر عن طريق البحر، «ظنًا منه أنّ مضايقات الفرنسويّين له ستزداد، خصوصًا أنّ السّلطة الفرنسويّة زادت من مراقبته، بعدما صرّح علنًا، في مقهى عبدالله بساحة التّرَب، بعد نقاشٍ سياسيّ حادّ، عن أسفه لسقوط السّلطنة العثمانيّة، لأنّها على علاّتها، كانت توحّد أرض العرب تحت سلطتها. كما أنّ سقوط السّلطنة العثمانيّة سمح لوعد بلفور العام 1917 بالظّهور، مقسّمًا البلاد إلى خطوط حمر وخضر وما إلى ذلك. أضف إلى ذلك سخطه العلنيّ على الفرنسويّين بسبب ما آل إليه مصير بطله يوسف العظمة في ميسلون يوم 24 تمّوز 1920»[5]. غادر بحرًا تحت ستر الليل تفاديًا من غدر العيون الفرنسويّة،[6]، دون علم أمّه، «لكنّه كان يؤمن بأنّ الأمل لن يمضي، وأنّ قدر هذه البلاد أن تستيقظ يومًا، وأنّ شعوبها لن تنحني أمام المصاعب والمؤمرات»[7]، وهو من طاف مع رفاقه الثّوريّين الأحياء «منادين بالحرّيّة والعدالة»[8]. «كان يشعر كلّما تحدّث أحدهم بعنفوان عن النّهضة العربيّة الآتية بفوران في الشّرايين، وبتفتّح زهر الرّبيع على خدّيه[9].» غادر ملتفتًا إلى الوراء، وقلّما يلتفت» إلى الوراء. رأى شاطئ الميناء من بعيد يتلألأ بقناديل البيوت البحريّة المضاءة»[10]. وصل لارنكا، «رأى نفسه، وهو الأرثوذكسيّ المذهب اجتماعيًّا، وغير المؤمن عمليًّا، يلج باب الكنيسة، وحيدًا عاريًا كما ولدته أمّه.[11]» أستبقاه خوري الكنيسة على مائدته، وقدّم له سكنًا وعملاً في أراضي الزّيتون القبرصيّ،[12] وبذلك يتسنّى له لقربها من الوطن، أن يقف على أحوال البلاد والاتّصال بالأهل. أدرك «نجيب» في غربته، أهميّة «التّمسّك بالأرض مهما قسا الزّمن»[13]. وبعد مضي أكثر من ثلاث سنوات في الغربة، استبدّ به الشّوق إلى أرضه وبحره، إلى الأهل والرّفاق، إلى صيّادي البلدة، إلى الحبيبة، إلى تأسيس عائلة معها. فقرّر الانكفاء عن التّفكير بالسّياسة، والعودة.

---

(1) – فرح أنطون، ابن بلدة الكاتب وبطل القصّة، وهو الّذي كان يدعو إلى عدم إقحام رجال الدّين في المسائل السّياسيّة، وإلى أن يكون العقل سيّد الموقف. كان مديرًا لمدرسة مار إلياس في المدينة، وفي بكفتين المجاورة، قبيل هجرته إلى مصر. أنظر: جان توما. قناديل البحر، ص 17.

(2) – جان توما. قناديل البحر، ص 17.

(3) – جان توما. قناديل البحر، ص 13.

(4) – جان توما. قناديل البحر، ص 17.

(5) – جان توما. قناديل البحر، ص 13، 14.

(6) – جان توما. قناديل البحر، ص 9.

(7) – جان توما. قناديل البحر ، ص 14.

(8) – جان توما. قناديل البحر، ص 14.

(9) – جان توما. قناديل البحر، ص 15.

(10) – جان توما. قناديل البحر، ص 23.

(11) – جان توما. قناديل البحر، ص 30.

(12) – جان توما. قناديل البحر، ص 31.

(13) – جان توما. قناديل البحر، ص 42.

لم يدقّق الفرنسيّون في هويّة القادمين الّذين عبروا «السّقالة». احتضنته أمّه بعد طول غياب، وأسرعت «إلهام» لاستقباله، لينصرف في اليوم التّالي إلى أصدقائه في مقهى «زيتونة»، رأى رفيق والده «أبو حسين»، وأخبره أنّ الوضع مع الفرنسويّين مريح أكثر من زمن الأتراك، حديث لم يستكمل لاستدعاء الكوميسير الفرنسويّ «نجيب» إلى مكتبه، يعرض عليه، في المرّة الأولى، عملاً في المكتب الجمركيّ كونه يتقن اللغة اليونانيّة، رفض «نجيب» العرض بحجّة أنّه يرغب بالحفاظ على إرث أبيه في مهنة صّيد السّمك الّذي ترك له مركبًا بحريًا[1]. وفي المرّة الثّانية قطع الكوميسير على «نجيب» أيّ اعتراض بأن أعلن تعينه رئيس ورشة عمّال لبناء السّنسول الجديد، مكان السّدّ الفينيقيّ[2]. قَبِل الفكرة لأنّها ستعود بالخير على أبناء بلدته البحريّة، وخدمة للصّيادين على درءِ زوارقهم من الأنواء. أسرّ له صديقه بأنّه قد نجح بالعودة وأنقذ أمّه من وحدتها، وحرّر من أسر لها قلبها. تزوّج ورأى في وجه «إلهام»[3] وطنًا يتّكئ عليه، ودافعًا لعقد لقاءات سياسيّة مع الرّفاق، إلى يوم طوّقهم البوليس الفرنسويّ ووضعهم قيد الاعتقال في السّجن[4]. بعد أسبوع تمّ تسريحه، وأسر نفسه لأمّ تئنّ وزوجة تنتظر.

في «قناديل البحر» يعتمد جان توما كروائيّ على مجموعة من التّقنيّات الأسلوبيّة الّتي تتشابك في مسيرتها داخل العمل الرّوائيّ، من خلال شبكة من العلاقات تتوزّع بين بنية الحدث وتقنيّة النّصّ من جانب، ولغة السّرد الرّوائيّ: أي بنيتها ومكوّناتها، وخاصّة اللغة المشهديّة الّتي تلعب كاميرا التّصوير السّينمائيّ فيها دوراً بالغ الأهميّة من جانب آخر. ويتداخل مع هذه الشّبكة تقنيّة سينمائيّة أخرى هي تقنيّة الفلاش باك، وتقنية سرديّة لغويّة تؤسّس للغة روائيّة خاصّة جدًّا، تعتمد فيما تعتمد على لغة الحكيّ الشّخصيّ الّتي يتميّز بها د.جان توما، خصوصاً وقد عهدناها سابقاً في كتابه «يوميات مدينة».[5]

«ويعالج جان توما المسألة بتحفّظ نقديّ، وبهدوء بالغ تفادى فيه إعادة إنتاج الصّورة المثاليّة للمناضل الّذي يرفض منطق التّحوّلات ونتائجها. لم يقدّم توما إدانة خطابيّة لموقف نجيب بقبوله عرض الكوميسير الفرنسويّ بل سعى الى بلورة تأثير بناء السّنسول، فهو يعود بالخير على الصّيادين الفقراء وأبناء البلد لما سيوفّره من حماية لمراكب الصّيد ومن حركة تجاريّة وفرص عمل؟! قبول منطق التّحوّلات في إطار شروط خاصّة، يعني المحافظة على المعتقدات حتّى لا تقع في شراك الدّيماغوجيّة، والخشبيّة والأسطرة.

لم يحوّل جان توما بطله الى أسطورة، فهو لا يريد أن يورّث مجتمع الميناء أيّة يوثوبيا، يريد له التّحرّر الفعليّ من الوقوع تحت ضغط الجمود والأنساق المغلقَة. ولكن ما العمل وقد بقي الفرنسويّ على دوره يمارس القمع والقهر، إذ بعد أن ساهم في عمران الميناء، أعاد اعتقال نجيب تأديبيًا له على «الحكي» بالسّياسة في المقهى، إنّهم لا يعترفون بالحقّ بالتّعبير».[6]

وعليه، إنّ «نجيب» عاش في وئام مع الجوار، بتناغم مع التّعدّديّة الطّائفيّة والاجتماعيّة، لكنّه كان مأزومًا يستشعر بالتّربّص والتّهديد يلاحقانه لآرائه السّياسيّة والتّنديد بالاحتلال، فتتبدّى علاقته بالسّلطة

(1) – جان توما. قناديل البحر، ص 83،84.

(2) – جان توما. قناديل البحر، ص 95، 96.

(3) – جان توما. قناديل البحر، ص 103.

(4) – جان توما. قناديل البحر، ص 115.

(5) – قصي الحسين: «جان توما في كتابه: «قناديل البحر» يرصد حراك مدينة الميناء في العشرينات الآفلة»، ص 6.

(6)– وفاء شعراني. «جان توما في «قناديل البحر»... اليوتوبيا في المجتمع!؟»، ص 6.

الحاكمة موتورة لجهة عدم احتضانها مواقفه المعادية.

يقف بطل الرّواية نجيب الرّاعي كجواد عربيّ أصيل يجتاز المراحل السّياسيّة الصّعبة والعوائق الخشبيّة والحواجز الاجتماعيّة والدّينيّة بكلّ ثبات وجدارة، فيدخل في صراع مرير مع معارك الاستلاب المفروضة عليه، ومع معارك القهر والمعاناة الّتي تواجهه يومياً في كلّ مناحي الحياة، ناهيك عن مُكر المستعمرين والسّياسيّين المتعاملين ورجال الدّين المتورّطين، الّذين يتربّصون به وبوطنه وأبناء شعبه، فيكونون دائمًا بالمرصاد. غير أن توما، يلتفّ بقدرة فنيّة عالية، على كلّ هذه المعارك الأساسيّة منها والهامشيّة، الّتي يخوض بطله نجيب الرّاعي فيها، فيمنع الاستلاب والقهر والمعاناة الّتي تحاصر المغمورين والمهمّشين من أبناء شعبنا، عشيّة تعاقب الاحتلالات وتوالي الثّورات، ويرفع من شأو وشأن الشّعب المستسلم والمنكسر، حتّى لا يجعله يفقد الرّغبة في السّعيّ والمواجهة والمقاومة والتّمرّد».[1]

وفي حلقة سرديّة أخرى ينتقل «نجيب» إلى دائرة مكانيّة ثانية قبرص، حيث تظهر الشّخصيّة في وضع متلبّس في علاقته بالمكان، يحدّثنا فيها الرّاوي عن حنينه إلى الدّيار، حيث استقرّ هناك ثلاث سنوات دون انقطاع عن العالم الأوّل، لينجح بالعودة إلى الوطن، في علاقة ثبوتيّة متجذّرة متأصلة تتمثّل بالانتماء إلى المكان وخاصّته.

إنّ رواية «قناديل البحر»، على مستوى التّلفّظ، تنذر بخطورة استمرار التدّخلات الخارجيّة –المسَيطرين–، بالشّأن الدّاخلي، فتستحيل الحريّة عبوديّة –المسَيطَر عليهم–، ولكن على الرّغم من هدأة البطل «نجيب» في نهاية الرّواية، إلاّ أن الآتي ينذر ببذور وعي ما زال يتمخّض إزاء القوى النّافذة، والمصالح والحروب، لتشكّل هويّة تعترف بالتّعدّديّة ، وتحفظ حقوق الأقليّات، في وطن تشكّله الأقليّات وتحفظ التّعدّديّات، في بلدة تمثّل نموذج الوحدة والتّعايش. كيف؟

(1) – قصي الحسين: جان توما في كتابه: «قناديل البحر» يرصد حراك مدينة الميناء في العشرينات الآفلة.

2 – **الإيديولوجيا**

2 – 1 في مستوى التّلفّظ: المستوى المعجميّ

سوسيولكتة المُسَيطَر عليهم	سوسيولكتة المُسَيطِرين
التّشرّد والاغتراب والذّل وفيض المشاعر الإنسانيّة	الملكيّة والاستقرار والتّحكّم وتصلّب المشاعر
– هرب نجيب في عتمة اللّيل، كي لا يلحظه القوّاص الإيطالي.	– القوّاص الإيطاليّ رابط عند مدخل البيت، يمناه على قبضة مسدّسه البارز من جنبه.
– سال الدّم من راحة يده المجروحة من الزّجاج المكسور على أطراف السّور عند دخوله عباب الموج باتّجاه المجهول.	– أقامت السّلطات التّركيّة مراقبة بحريّة في دار عالية على أملاك نقولا كرم على الشّاطئ.
– ما هذا الرّحيل القاسي؟	– نجح الفرنسويّون في إقامة شبكة من العلاقات التّجاريّة.
– سيرتمي في المياه المالحة لمستقبل لا يعرف عنه إلّا العتمة والمساء الشّاحب الهارب؟!	– أفشل الفرنسويّون الثّورة الموعودة في سورية.
– يجرح ألم الفراق صدر ركّابه ليلقيهم في المجهول.	الفرنسيّون باقون في البلاد، أنشأت الرّصيف البحريّ لاستقبال البضائع من المراكب البحريّة.
– فرّوا من النّير العثمانيّ، ومن التّجنيد الإلزامي.	–الطّمع البشريّ وحبّ السّلطة والشّهوة لا يعرف حدودًا للجشع.
– نزل الهاربون أرض لارنكا، أخذ نجيب يبحث عن مأوى قبل أن يغدر به اللّيل.	
– أحلام متهاوية.	
– تبادل الرّسائل بعد سفر وعناء.	
– همّ العودة إلى الدّيار. – اشتاقت القلوب.	
–ها هو يعود من غربته القاسية.	

–افترش نجيب الأرض واستتر بحائط كنيسة النّبي إلياس، ليقيه من غدر اللّيل، وشعر أنّ الّذين بنوا هذه الكنيسة قد امتدّت لتقيه غدر الليل، ولتحميه من العيون الفرنسويّة المدسوسة هنا وهنا..	– سلطات الانتداب الفرنسويّ تبحث عن نجيب لتغسل له دماغه من تلافيف العروبة والاستقلال، وأفكار الثّورة، والدّعوة إلى الالتحاق بمشروع الملك فيصل لإقامة المملكة العربيّة الموعودة.
– جرح الرّفاق أيديهم بسكّين ومزجوا دماءهم تعهّدًا بمحاربة السّلطة العثمانيّة حتّى الفوز بوحدة البلاد العربيّة.	– الحلفاء دخلوا ليتعلّموا فنّ الرّسم على الخرائط والأراضي، ومن يتقن فنّ الرّسم، يأخذ وقته مع الرّيشة بسبب الإلهام.
– سخط نجيب على الفرنسويّين بسبب ما آل إليه مصير بطله يوسف العظمة في ميسلون في 23 تمّوز 1920.	– احتلَّ الفرنسيويّون. البوارج الحربيّة الفرنسويّة الرّابضة وراء الجزر.
– ينادي الرّفاق بالحرّية والعدالة.	– العلّة في التّدخّل الأجنبيّ، وفيما يرسمه لهذه المنطقة العربيّة.
– إصلاح الأوضاع.	– تمّ تقسيم المنطقة وفق إرادة دول الانتداب، وسوف تقدّم وجبات أرض شهيّة فريسة لمخطّطاتها.
– النّهضة العربيّة.	– لن تسلم المنطقة من عبث أصحاب المصالح الدّوليّة، فبحرنا سوق تجاريّة، وأراضي العرب غنيّة بالبترول.
– زمن السّخرة وسفر برلك. المجاعة قضت على الكثيرين.	– الصّراع الفرنسيّ ـ الإنكليزيّ على أرضنا.
– جَنَّدوا الشّبّان، رغمًا عنهم.	– وقود طائفيّة في حرب السّيطرة على المنابع والموادّ الخام.
– كفاح، التّمسّك بالأرض، وبخيراتها.	– الهيمنة الواسعة للقوى الكبرى.
– اندلاع الثّورة في بلاد الدّروز.	– يمعن الانتدبان الفرنسويّ والبريطانيّ تقطيعًا وتمزيقًا.
– صرخة آخ، وجع.	– تصطدم قوّات الانتداب مع المظاهرات الكبيرة.
– "أبو محمّد سرحان" شريك والد نجيب في مركب الصّيد، لم يأكل على والدة نجيب أيّ قرش طيلة تغرّب ابنها.	الآلة العسكريّة تطيح بكلّ فكر تحرّريّ.
–وجه الإنسان هو مرتجى النّاهدين إلى رحمة ربّهم.	

2 – 2 في مستوى الملفوظات: الكشف عن الصّراع بين ممثّلي العوامل وأبعاده.

التّشرّد والاغتراب والذّل وفيض المشاعر الإنسانيّة # الملكيّة والاستقرار والتّحكّم وتصلّب المشاعر:

بينما كان البلد ينوء تحت وطأة النّير العثمانيّ، طالت تعثّرات كثيرة من صراعات وتجاذبات سياسيّة البلاد إبّان دخولها الحرب العالميّة، ومن ثمّ استعمار فرنسا الأراضي اللّبنانيّة، فهرب العديد من اللّبنانيّين من الوطن نتيجة سياسة التّجويع والسّخرة، التّجنيد الإجباريّ بإرسال الشّبّان إلى «سفر

برلك»... من هنا يتجلّى الصّراع على المستوى اللّغويّ بين سوسيولكتتي المسَيْطَر عليهم والمسيطِرين، يشكّلان التّشرّد والغربة مع كلّ ما يستتبعهما من شعور بالحنين، الضّياع وغياب الدّعم، الخوف والعجز.

تتمثّل مغادرة «نجيب الرّاعي» الأراضي اللّبنانيّة المؤقّتة، ليس هربًا من جور السّلطنة العثمانيّة، بل من ترصّد الانتداب الفرنسويّ، لتحرّكاته، إذ نشط مع شبّان البلدة باعتناق أفكار تناهض أيّ سلطة سياسيّة، ضمّت مختلف الطّوائف والانتماءات، وقد تجمّعت لأسباب متعدّدة: الصّداقة، الزّمالة، الجيرة، الانتماء إلى منطقة واحدة، في جغرافيّة واحدة، بلدة الميناء، وبالتّالي مصير هويّات متنوّعة الانتماءات، والطّوائف، في صوت موحّد يخنق أصواتًا أخرى شاذّة، تطالب بالوحدة العربيّة.

لم يكن «نجيب الرّاعي» على نضج سياسيّ يؤهّله لتقرير المصير، فراح ينشد الطّمأنينة والرّاحة خارج الظّلّ الأجنبي المسيطر، بأن استقلّ مركبًا متّجهًا إلى جزيرة قبرص، بعد أن أحسّ بالعيون المتربّصة به. أمّا العقائد السّياسيّة البعيدة الهدف، فلم يكن يستطيع مواجهتها، ولم يجد طريقة الجهاد من أجلها، فهو يتحمّس لأيّ خطاب سياسيّ، ويعقله من هو أكبر منه سنًّا، فالدّول الغربيّة قسّمت العالم العربيّ إلى مناطق نفوذ، ما يزيد من حدّة الانقسامات بين العموم.

لكنَّ الكاتب يضيء على أرض الواقع وئام الأهل في وطن العيش المشترك، «والميناء هنا، وإن كانت مقصودة بالذّات عند راوي «قناديل البحر»، إلّا أنّها عندي أنا القارىء أنموذجُ مدنِ هذا المشرق، والأشخاص الّذين أحيتهم الحكاية يشبهون العديد من الآباء والأجداد الّذين عاشوا وتحرّكوا بين المحيط والخليج»[1]. فتوما لم يورد أيًّا من أعمال عنف بين المسلمين والمسيحيّين في تلك المنطقة الجغرافيّة، رغم أنّ العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة من أهمّ الأسباب الّتي يمكن أن تؤدّي إلى التّناحر.

فمن المعلوم أنّ الصّراع على الوظائف، وعلى الحرف والصّنائع المربحة، هي من المسبّبات الأساسيّة للتّناحر والتّنافس. كما أنّ الكاتب لم ينصرف إلى الموضوعات السّياسيّة بل شدّد على مجهريّة التّأريج الاجتماعيّ. فوحدة الثّقافة والحضارة لم تلغ التّنوّعات في داخلها، ومن هنا نلحظ أنّ إعطاء المسيحيين الدّور في بناء الثّقافة، كما مع فرح أنطون، يعادله دور المسلمين في عيش القيم الإنسانيّة، فهذا «أبو محمّد سرحان» شريك والد نجيب في مركب الصّيد، لم يأكل على والدته أيّ قرش طيلة تغرّبه[2]، هو المتمسّك بقيم أخلاقيّة تحقّق الطّمأنينة والسّعادة لأخيه الإنسان، والمتجليّة بالتّعاون والتّعاضد، محبّة الجار والقريب، إعمال العقل والعطف على الضّعيف، عملاً بالآية القرآنيّة الكريمة: ﴿ وتعاوَنوا على البِرِّ والتّقوى ولا تَعاوَنوا على الإثم والعُدْوان﴾.[3]

لا بدّ من فهم التّاريخ المعيوش الّذي يشكّل نبض التّاريخ، وهو ما يفعّل ديناميّته، وهو من أكثر المقاربات التّاريخيّة إهمالاً حتّى الآن. فلا يمكن فهم هويّة مدينة الميناء، وتاريخها ، إلّا من فهم عميق للإيكولوجيا فيها. «فالبحر في الميناء هو عنصر طبيعيّ، استطاع أن يتمفصل في تشكيل الكثير من الأبعاد الثّقافيّة الخاصّة في عيش أبناء هذه المدينة، أفرادًا كانوا أو جماعات؛ وهذا عائد في الأساس إلى مجتمع الميناء نفسه؛ هذا المجتمع بالرّغم من عمق جذوره التّاريخيّة، ما زال بطيئًا في حراكه الثّقافيّ نتيجة أمور عدّة، أهمّها أنّ قسمًا هامًّا من أبنائه ما زال يعتاش، حتّى يومنا هذا، من حرفة

(1) – شفيق حيدر. في ندوة توقيع الكتاب في مدرسة مار إلياس– الميناء.

(2) – جان توما. قناديل البحر، ص 75.

(3) – المائدة 5:الآية 2.

الصّيد الّتي بقيت تقليديّة بارتباطاتها المهنيّة، بتقنيّاتها البدائيّة»[1]. فنجيب الرّاعي صيّاد ابن صيّاد، يمثّل سيرة نضالات الصّيّادين ورفضهم لكلّ تغيير يمسّ مجالهم الحيويّ، حفاظًا على علاقتهم بالبحر. «إنّ المجال البحريّ هو الّذي عزّز، إذًا، وباختصار، مفاهيم أهل الميناء الشّعبيّة وسلوكيّاتهم الّتي نُسجت على أساسها علاقاتهم المجتمعيّة بكافّة أبعادها».[2]

فالبحر في بلدة الميناء أضحى عنصرًا أساسيًّا في تنظيم أسلوب الحياة. من هنا «إنّ مجتمع الصّيد في الميناء، يمكن توصيفه بالمجتمع التّقليديّ. وهو ما زال شديد التّأثير بالنّسق الإيكولوجي (البيئيّ) المميّز لهذه المدينة البحريّة. فاقتصاده قائم، في الأساس، على الإنتاج والاستهلاك المحلّيّ المباشر للمورد الّذي تؤمّنه الطّبيعة[3]. من هنا يمكن فهم تصوّر الذّات والآخر، في تراكمه التّاريخيّ في الذّاكرة الجماعيّة، أو بما «يسمّى المخيال، وهو:

بناء جماعيّ دائم لا واع ، إلى حدّ كبير، في جزئيّته الثّقافيّة الّتي تخضعها الطّبيعة السّياسيّة والإيديولوجيّة لمعالجات متعدِّدة، فتحوّلها إلى معيار انتماء واع بدلالات رمزيّة متحدّدة؛ للفرد دور كبير في تشكيل المخيال الجماعيّ، وفي المقابل، فإنّ للجماعة بعد تشكّلها، تأثيرًا كبيرًا على الفرد الّذي يخضع لضغط الجماعة وضبطها وضوابطها بسبب ارتباطه العاطفيّ والمعنوي بها، كما وبسبب ارتباطه القيَميّ، الأمنيّ، الحياتيّ...

هو مهيّأ لتبيان الثّابت والمتحوّل الثّقافيّ في الزّمان والمكان؛ أي ما تستنبطه الجماعة وتتمسّك به، وما تستطيع تخطّيه؛ وهو ضروريّ لمعرفة الذّات والآخر، من خلال ما يجسّده من سمات ثقافيّة وقيم مشتركة بين أعضاء الجماعة».[4]

خلاصة البحث

إنَّ الكاتب «جان توما» الميناويّ أرّخ الحياة اليوميّة لما كان يفعله النّاس ويعيشونه لمعرفة أمورهم وتقاليدهم، وكيفيّة التّغلّب على الصّعوبات الّتي تواجههم، خوفًا من اندثار ذاكرة شعب.

من هنا، فإنّ التّعبير جاء عمّا حفظه الأشخاص عن ذاكرة الجماعة الّتي ينتمون إليها، وتشكّلهم في الممارسات اليوميّة، وأنواع اختيار الحياة المعيوشة. فالذّاكرة تعبّر عن فكرتها، عن ذاتها وعن الآخرين. فـ«قناديل البحر» قراءة تاريخيّة لذاكرة مواطنين من المسلمين والمسيحيّين يتعايشون بمحبّة، وموطنين عاشوا الاغتراب عن الوطن، وآخَرين حملوا الثّورة المتأججة داخل النّفوس وإلى الشّوارع، ومنهم من تأقلم اجتماعيًّا. فـ«نجيب» الرّاعي، **يعيش الغربة في وطن لا عن مجتمع**، وهذا ما عزّز لديه الرّغبة، مع ما صاحبه من آلام وخيبة، في خدمة المجتمع، **وثورته ليست اصطدامه بالنّقائض الّتي يعاني منها الوطن، وليست محاولة لتحطيم القوى السّياسيّة، إنّما يصارع من أجل الانسجام بما يمليه عليه مفهوم «العونة»، ومحاربة معالم العزلة الكليّة الاجتماعيّة، إيمانًا مُطلقًا بالواجب، نحو التّطوّر الإنمائيّ .هو الميناويّ المولد والنّشأة، هواه بحريّ، وكلّ خروج عن الذّوبان الاجتماعيّ هذا يعدّ شرخًا عن الجماعة الّتي ينتمي إليها، وعن سلامة إنسانيّة الإنسان. فالأرض والمهنة والزّمالة والصّداقة، والتّعدّدية الدّينيّة، هي المنظومة الأخلاقيّة الّتي تكوّنت لدى هذه الجماعة، المتوّجة بالمحبّة ومعاونة المحتاج وإغاثة الفقير، إلى حدّ نكران الذّات من أجل الآخر، فهذا وجه**

(1) – مها كيّال وآخرون. البحر وحضوره في ثقافة مدينة الميناء، ص 13.

(2) – مها كيّال وآخرون. البحر وحضوره في ثقافة مدينة الميناء، ص 54.

(3) – مها كيّال وآخرون. البحر وحضوره في ثقافة مدينة الميناء ، ص 53.

(4) – م.ن.، ص 54.

أمّة تنشّقت عبق البحر، وعينها على الأفق والموج، «بالألم والأمل كقناديل البحر».[1] فكلّ ما جاء به ترجمات لشخصيّات اجتماعيّة وثقافيّة وسياسيّة، ينطلق منها وإليها، ويعكس محبّة أهلها، وتلاقي أبنائها. فهذه التّركيبة الاجتماعيّة/الطّائفيّة إنجاز موازنات دقيقة للعيش المشترك، رغم أنّ الحزن يتّسم على وطن يئنّ من الانتداب المسَيطر، ومواطن موجوع مُسَيطَر عليه. فإيديولوجيا الكاتب موجّهة بشكل غير مباشر إلى قدَر الوطن من أشباح وجوه المسؤولين. ففي المرحلة الزّمنية الأولى من السَّرد كانت مراكب الرّحيل بصيص أمل خلف البحار، إلّا أنّ العودة المتمثّلة بـ«نجيب الرّاعي»، في المرحلة الزّمنية الثّانية، تحاكي وجه مواطن يرفض التّشتّت في بلاد الاغتراب، وتتضمَّن مواجهة مصير مجهول، وتحدّي «دسائس رائحة التّنباغ»، ورفض الانكسار أمام الصّعوبات. بقاء «نجيب الرّاعي» ينبض على «إيقاع طلمبة الماء في ساحة الدّار»، يتدّفق حيويّة، ويروي عطش الدّرب، المكان المألوف، الحبيبة، الأصدقاء، تراب البلاد، حضن الوالدة، حضن الوطن... فهذا هو «نجيب الرّاعي المنتمي إلى محيطه الجغرافيّ، إلى لُحمة اجتماعيّة متعاضدة. ومن يفقه المعنى الحياتيّ للميناويّين أكثر من الكاتب جان توما الميناويّ؟؟ وهو نفسه الباحث الأكّاديميّ.

(1) – جان توما. قناديل البحر، ص 122.

قائمة المصادر والمراجع:

أوّلاً: المصادر والمراجع العربيّة:

1. **القرآن**: لا ط.، بيروت: مكتبة المثنى– دار إحياء التّراث العربيّ. لات.
2. ابن منظور(711–630هـ). **لسان العرب**؛ نسّقه وفهرسه علي شيري. .ط2، لبنان: دار إحياء التراث العربيّ، مؤسّسة التّاريخ العربيّ، 1992.
3. إسماعيل (عزّ الدّين). **الأدب وفنونه**. ط5، القاهرة: دار الفكر العربيّ. 1973.
4. أيّوب (نبيل). **نصّ القارئ المختلف (2) وسيميائيّة الخطاب النّقديّ** .ط.1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2011.
5. توما (جان). **إطلالات على الأدب المعاصر**. ط.1، طرابلس: منشورات مؤسّسة شاعر الفيحاء سابا زريق الثّقافيّة. 2016.
6. توما (جان). **هوّيات معاصرة في الأدب والنّقد**. لا ط، طرابلس: منشورات مؤسّسة شاعر الفيحاء سابا زريق الثقافيّة. 2020.
7. توما (جان). **قناديل البحر**. لا ط.، بيروت: تعاونيّة النّور الأرثوذكسيّة للنّشر والتّوزيع. 2007.
8. الحسين (قصَي). «جان توما في كتابه قناديل البحر يرصد حراك مدينة الميناء في العشرينات الآفلة»». طرابلس: **جريدة الإنشاء**– العدد 7029، 30 تمّوز 2010. ص6.
9. حيدر (شفيق). ندوة توقيع كتاب «قناديل البحر» في مدرسة مار إلياس– الميناء. 3/11/2007.
10. رطل (جان). «قناديل البحر: جان توما يستأنف حكايات الثّغر وأحواله». **مجلّة النّور**. بيروت: لسّنة 63– العدد 8، 354– 438ص.
11. شعراني (وفاء). «جان توما في قناديل البحر... اليوتوبيا في المجتمع». جريدة الإنشاء. طرابلس:
12. العدد6911، 2 تشرين الثّاني 2007. ص 6.
13. طرابيشي (جورج). **معجم الفلاسفة**. ط3، بيروت: دار الطّليعة.2006.
14. عيد (يمنى). **الرّواية العربيّة، المتخيّل وبنيته الفنيّة**. ط.1، بيروت: دار الفارابي. 2011.
15. كيّال (مها)، وآخرون. **البحر وحضوره في ثقافة مدينة**: دراسة في ثقافة عيش مجتمع مدينة الميناء. ط.4، بيروت: اللجنة الوطنيّة اللبنانيّة للتّربية والتّعليم والثّقافة لليونسكو. 2014.
16. الملائكة (نازك). **قضايا الشّعر المعاصر**. ط. 7بيروت: دار العلم للملايين. 1983.
17. يعقوب (إميل). **موسوعة أدباء لبنان وشعرائه**. ط.1، بيروت: دار نوبليس. 2006.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبيّة:

1- Lalande (André).**Vocabulaire technique et critique de la philosophie**, Paris, P.U.F, 18éme éd,1996.

2- Eaglton (Terry). **Ideology an introduction**, UK, Routlege.3rd ed, 2003.

3- Zima (Pierre). **Manuel de sociocritique**, Paris, L'Harmattan. 1ére éd., 1985.

ثالثًا: المواقع الإلكترونيّة:

4- **https://www.Kachaf.com.** wiki

5- **https://wwwislamguiden.com**.inde.

نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني ودورها في نقد النّص الأدبي

الدكتور علي سعيد أيّوب[1]

مقدمة

يقف البلاغيون والنقّاد العرب والمحدثون، في تقويمهم لنظرية النظم عند عبد القاهرالجرجاني، مواقف متباينة، هي في الواقع امتداد لمواقفهم المبدئية من التراث العربيّ برمّته، فمنهم من يقف من نظريته موقف الرضى والإعجاب إلى الحد الذي يدفعه إلى وضعها على قدم المساواة مع أحدث ما انتهت إليه المدارس والاتجاهات النقّدية الحديثة في الغرب، إن لم تقل بتفضيلها عليها، لأنّ لها فضل الأسبقية في التأسيس لأهم نظريات النقد الأدبيّ عبر العصور، هذا النقد القائم على نقل الكلمة من دلالتها القاموسية إلى مرحلة الدلالة على معنى ينبعث من رصف الكلمات، فيحمّل المعنى معنى آخر خارج دلالة اللفظة المجردة ذات الدلالة المحدودة، والمحاصرة بقاموسيتها ذات الدلالة السكونية. من هذا الفهم الإبداعي لقدرة النظم الكلاميّ على تفجير المعنى المحصور بدلالة مادية أحادية، إلى آفاق رحبة الأبعاد والمرامي حاملة هواجس وإشارات النفس البشرية، من المكنون الداخليّ إلى المتلقي الذي يرى لغة في اللغةّ ومعنى منسرباً من المعنى؛ حقاً إنّ عبد القاهر الجرجاني هو بحق أستاذ كلّ المبدعين في لغتنا لأنّه أعطى الإشارة لنقل الإحساس المتنوع في كلمات كانت منحصرة المعنى لولا تفجيره ا بمعنى آخر، عبر صياغة أدبية تعطي الألفاظ ما ليس في القاموس، وحين توصل أبرز النقاد الغربيين إلى وضع تعريف حقيقي للأدب، وتحديداً للشعر، لم يتجاوزوا عبد القاهر الجرجاني بقولهم: « الأدب صياغة فنية لتجربة بشرية»[2]، هذا التعريف المكثّف والدقيق لا يمكن أن يتجاوز المفهوم الصياغيّ الذي أسّس له هذا الناقد العربي الكبير. وأما القسم الآخر من النقاد الذين أرجعوا هذه النظرية إلى النقاد الغربيين فقد تجاهلوا عن قصد أو بغير قصد هذه الينابيع الثرّة في تراثنا الأدبيّ والفكري.

لقد اهتم عبد القاهر الجرجاني بنظرية النظم القائمة على حسن الصياغة وتوخي معاني النحو، والتي تنظر إلى العلاقة بين اللفظ والمعنى من جهة لغوية دقيقة نتيجة التحامها وشدة ارتباطها. حيث نظر إليها نظرة المتفحّص العارف بمقدار الكلام، لذلك عرف قيمة اللفظ في النظم، وعرف طريقة تصوير المعاني على حقيقتها، ثم جمع بين اللفظ والمعنى جمعاً إبداعياً منطلقاً من مفهومه لأثر الصياغة في خلق معنى للمعنى نفسه. لقد رأى عبد القاهر أنّ اللفظ جسد والمعنى روح، يعتمد على حسن الصياغة ودقة التصوير التي نضجت في بحوثه، وبهذه الطريقة انتهى من فكرة الفصل بين اللفظ والمعنى، وكان مفسّراً ومضيفاً لمفهوم الجاحظ الذي رأى أن المعاني مطروحة في الطريق، ولكن الأدب يبقى في القدرة الصياغية للأديب.

نظرية النظم

كان للجرجانيّ العالم والنحوي الكبير الفضل في تقديم نظريّة من أهمّ النظريات المتعلّقة بالبلاغة في اللغة العربيّة وهي نظريّة النظم، ويشير مصطلح النظم في هذه النظرية إلى الحفاظ على تنسيق دلالة اللفظ وإيجاد ما يتناسب من معانيها مع معاني النحو والتي تكون قائمةً على ما يقتضيه العقل البشريّ.

جاء الشرح الموسّع لنظرية النظم في كتاب دلائل الإعجاز للجرجانيّ؛ حيث أوجز في مقدمة كتابه تعريفاً للنظم على أنّه تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض، والكلم ثلاث: اسمٌ، وفعلٌ، وحرفٌ، وللتعليق فيما بينها طرقٌ معلومةٌ، لا يعدو ثلاثة أقسام: تعلّق اسمٍ باسمٍ، تعلّق

(1) أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية كليّة الآداب والعلوم الإنسانية.

(2) محمد مندور. الأدب ومذاهبه. مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر،لاط، 2006، ص6.

اسمٍ بفعلٍ، تعلّق حرفٍ بهما»[1]، وبهذا الكلام الموجز كان الجرجانيّ قد جاء بأوّل ربط بين علم النحو والنظم في البلاغة العربيّة، ويُشار إلى أنّه قد حرص على ضرورة مراعاة المعاني في النحو والصرف.

لا بدّ لنا من التنويه إلى أنّ نصوصَ العالِم الجرجانيّ لم تكن نحوية إنما مجرد طريقٌ يمهد لفروعٍ جديدةٍ لعلمِ النحو، ولذلك فإنّ الفرق واضح المعالم بين ما جاء به الجرجانيّ من النظم والنحو، ويكمنُ الفرق بأنّ معاني النحو ليست بحاجةٍ لأيّ جهدٍ أو معاناةٍ في تفسيرها واستيعابها، بينما تحتاج معاني النظمِ إلى التخيّر والتعمّق في جميع أبواب النظرية، لذا لا بدّ للمتعمّق بنظرية النظم أن يمتلك تذوقاً أدبياً سليماً بشكلٍ تامّ ليتمكن من تحرّي الصواب من الخطأ.

أدخلَ الجرجانيّ نظرية النظم حيّز التطبيق على النصوص المتداولةِ في خدمة النظرية، وجاء ذلك في كلٍّ من باب التقديم والتأخير، وباب الحذف، أما من ناحية جمال الاستعارة فكان الجرجانيّ –رحمه الله– قد أقدم على خطوةٍ ربطها بعلم المعاني بأسلوبٍ بديعٍ، حيث قدّم عدداً من أنواع الاستعارة التي لا يمكن للقارئ أن يطلع عليها إلّا بعد علمه بنظرية النظم وذلك لما تتمتع به من غرابةٍ ولطف.

التعريف بنظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني

عرّف الشيخ عبد القاهر (النظم) بأنه: «تعليق الكلام بعضه على بعض »[2]، وقال في موضع آخر من كتابه: إعلم أنْ ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهِجَت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخلّ بشيء منها، وذلك أنّا لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه، فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك:

زيد منطلق، و«زيد ينطلق»، و«ينطلق زيد»، و«منطلق زيد»، و«زيد المنطلق»، و«المنطلق زيد»، و« زيد هو المنطلق»، و«زيد هو منطلق».

فيعرف لكلٍّ من ذلك موضعه، ويجيء به حيث ينبغي له، وينظرِ في الحروف التي تشترك في معنى، ثم ينفرد كل واحد منها بخصوصية في ذلك المعنى، فيضع كلاً من ذلك في خاص معناه، نحو أن يجيء بـ (ما) في نفي

الحال، وبـ (لا) إذا أراد نفي الاستقبال، وبـ (إنْ) فيما يترجح بين أن يكون وأن لا يكون، وبـ (إذا) فيما عُلم أنه كائن، وينظر في الجمل التي تُسرد فيعرف موضع الفصل من موضع الوصل، ثم يعرف فيما حقه الوصل موضع

الواو من موضع الفاء، وموضع الفاء من موضع (ثم)، وموضع (أو) من موضع (أم)، وموضع (لكن) من موضع(بل) ويتصرف في التعريف والتنكير، والتقديم والتأخير في الكلام كله، وفي الحذف والتكرار، والإضمار والإظهار، فيصيب بكلٍّ من ذلك مكانه، ويستعمله على الصحة، وعلى ما ينبغي له »[3]. لقد أجملَ الشيخ عبد القاهر مباحث النظم في هذه الفقرة، وبيّن أن لكلٍّ مكاناً يناسبه، واستعمالاً يقتضيه، ومن هنا فإن النظرية التي احتواها كتاب (الدلائل) سمّيت نظرية النظم، وهو ما عُرف فيما بعد بعلم المعاني.

وفي الاصطلاح : تأليف الكلمات والجمل مترتبة المعاني، متناسبة الدلالات، على حسب ما يقتضيه العقل، وقيل: الألفاظ المرتبة المسوقة المعتبرة دلالتها على ما يقتضيه العقل، ويتبعه معنى النحو، حيث نقرأ في علم النحو مثلاً أنّ الفعل لا بدّ له من فاعل، وقد نرى الخبر يتقدم على المبتدأ، والمفعول يتقدم على الفعل، وحينما نبحث عن سرّ هذا التقديم، فإنّا نجد أنّ الأمر ليس جزافاً، ولا بدّ

---

(1) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الإعجاز. تحقيق محمد رشيد رضا، بيروت، دار المعرفة، لاط، 1978م، ص8.

(2)عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 55.

(3) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 82-81

من غرض وسبب من أجله كان هذا التقديم للخبر على مبتدئه، وللمفعول على فعله؛/ لذلك يرى عبد القاهر ـ أننا حينما ننطق بأيِّ جملة، ونركّبها من كلماتها، فإن هذا التركيب ناشئ . أولاً وقبل كل شيء . عن المعنى الذي هيّأناه في نفوسنا، وأردنا أن نعبّر عنه بهذه الألفاظ فليس المراد من النحو . هنا . الحركةَ الإعرابية التي تظهر على الكلمات بحسب موقعها من الجملة، وانّما المراد معرفة أساليب الكلام ووجوهه، ثم اختيار الأسلوب الذي يناسب المقام، ويعطي صورة مطّابقة لما في النفس، قال الشيخ عبد القاهر: « إنّ الألفاظ إذ كانت أوعية للمعاني، فإنّها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنىً أن يكون أولاً في النفس، وجب للفظ الدالّ عليه أن يكون مثله أولاً في النطق».[1]

فالنظم . إذن . لا بد له من أمرين اثنين: المعنى الذي نريد التحدث عنه، ثم اللفظ الذي نعبّر به عن هذا المعنى، فإذا اختلف المعنى الذي نريد التعبير عنه، فلا بدّ أن يختلف اللفظ، حتى لو كانت مادته واحدة، فهناك الصورة، والمعنى الذي نعبّر عنه بهذه الصورة، ... حينما يختلف المعنى تختلف الصورة ... ذلك هو النظم الذي يعنيه عبد القاهر . رحمه الله.

أهمية نظرية النظم في نقد النص الأدبي:

«تأسيساً على الذي مضى بيانه من مقومات بلاغة الخطاب وأدبيته، والطريق إلى تحقيق تلك المقومات وبيان عمود تلك البلاغة، وبيان جوهره ومفهومه، وتعدد أنماطه التركيبية والتصويرية، تعدداً لا ينتهي إلى غاية، ثم تبيان مرجع المزية والفضيلة الأدبية لأي نمط من تلك الأنماط، وأن هذا المرجع إنما هو ذو عناصر ثلاثة، الأول: يتضمن علاقة النمط التركيبي والتصويري والتحبيري بالمعنى والغرض الذي يوضع له الكلام، والثاني والثالث، على الترتيب: يتضمن علاقة البيان (اللفظ والمعنى)، وعلاقة بعضهما ببعض في تحقيق بلاغة الخطاب وأدبيته وعلى تبيـان تعـدد وتفـاوت مسـتويات النظـم فـي مدارج الفضيـلة»[2].

تأسيساً على كل الذي مضى تبيانه فإنَّ النظم لتتبين أهميته في نقد النص الأدبي، أو بعبارة أخرى تتبين أهميته في النقد الأدبي للنص. وحين أكّدت وصف النقد بأنه الأدبي أشير إلى أن النص يمكن أن تتناوله صنوف من مناهج النقد، ومنها منهج النقد الأدبي، أي المنهج الذي يعمد إلى تحليل وتأويل ما به يكون النص كله في كافة عناصره ومستوياته أدباً، فإذا ما تم الوفاء بحق ذلك التحليل والتأويل لأدبيّة النص كان الوصول إلى وصف منزله من الجمال أو القبح. وذلك الوصول إلى وصف المنزلة مرحلة أرى أن العناية بما يسلم إليها أولى من العناية بتقريرها؛ لأن من حلَّل وفسَّر وأوّل فقد فتح لك الطريق المعبّد المطرّق إلى أن تقف بنفسك على الوصف الحقيقي لمنزلة ذلك النص من الجمال أو القبح، فالنقد الأدبي في أساسه تبيين وتحليل وتأويل، وما التقدير جمالاً وقبحاً إلا لازم ذلك التبيين والتحليل والتأويل، فالنقد الأدبي إنما هو عمل وصفي في المقام الأول، معياري فيما بعده.

من هنا كان استثمار النظم في النقد الأدبي للنص مقتضياً إخضاع كل عنصر وجانب من عناصر وجوانب بناء النص الأدبي للتحليل والتأويل وللتعليل الموضوعي، وربط ذلك كله بالمعنى الكلي، والغرض العام المنصوب له الكلام. ذلك تبيان معالم المشروع النقدي لعبد القاهر في طوره التصوري النظري له، وهو كما ترى يكاد يبلغ حد النظرية المكتملة عناصرها، لتبقى من بعد ذلك الممارسة المعرفية والذوقية المسترشدة بتلك النظرية، دون أن يكون هنالك إخضاع قسري لحركة الممارسة الذوقية والتحليلية في النقد العملي للنصّ، بمعنى أن تكون الممارسة من قبيل النقد التحليلي العملي، وليس من قبيل النقد التطبيقي المهموم برؤية صورة التصور النظري في مرآة النص، كما نراه عند بعض أهل العلم من سعيهم إلى رؤية النظرية البلاغية أو النقدية التي ارتضاها قائمة في صفحة النصّ الذي عمد إلى درسه.

(1) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص51

(2) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص93

والنقد التحليلي العملي مهموم برؤية واقع النص على ما هو عليه، سواء كان مقارباً نظرية معرفية وذوقية ما أو مفارقاً. فالتصور النظري في النقد التحليلي لا يعدو أن يكون أداة ووسيلة ينظر بها الواقع، وليس معياراً يحاكم به واقع النصّ.

وإذا ما كنّا قد رأينا الإمام عبد القاهر قد منح التصور النظري كثيراً من حقه ووفّاه حسابه، فإننا حين نتابعُ الممارسة التذوقيّة التحليلية للنصوص فإنّه يحسن بنا أن ننظر إلى صنيعه من جانبين:
الأول: مبلغ استثمار ذلك التصور النظري في رؤية الواقع الأدبي للنصّ وتحليله في مستوياته التركيبية على اختلاف تفاسحها، بدءاً من الصورة الجزئية الماثلة في الجملة النحوية، إلى الصورة الكلية الماثلة في الجملة البيانية التي قد تحوي عديداً من الجمل النحوية المرتبطة بأنساق لسانية، والمرتبطة بعلائق روحية منبثقة من داخلها هي.

والآخر: مدى المجال الذي امتدت إليه الممارسة التحليلية التذوقية، المستثمرة التصور النظري في رؤية الواقع الأدبي على المساحة النسيجية للنص الأدبي.

إن عبد القاهر تجاهل الاشتغال بنقد ونقض مقالات الآخرين، وانصرف إلى تشييد نظريته تصويراً نظرياً، وتدبّراً عملياً في كافة مستويات النظم، فإن بقي من العمر والجهد شيء صرفه في النقد والنقض لمقالات المخالفين، فإن لم يبق فإن فيما أدّى حقه الكفاية والغنية لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد، أنْ يبصر من خلاله عوار مقالات المخالفين ومعاباتها.

المهم أنّ علماءنا في غير باب نقد النصّ الأدبي، في باب فقه البيان القرآني كانوا أسرع إلى الأخذ بالتصور النظري لدى الإمام عبد القاهر، واستثماره في مجال عنايتهم ودراستهم، فاستثمرت نظرية نظم النصّ في كافة مستويات النظم والترتيب والتأليف والتركيب النصّي في القرآن الكريم، ولم يقتصر تدبرهم وتحليلهم على بناء الجملة النحوية، بل تجاوز ذلك بناءَ الجملة البيانية ذات الجمل النحوية العديدة، إلى بناء المعاقد المشكل بناء النص/ السورة القرآنية، بل امتد ليشمل بناء السياق البياني للقرآن الكريم، القائم على أساس الإحكام ثم التفصيل في مستوياته العديدة، التي أعلاها أحكام بيان معاني الهدي القرآني في سورة أم الكتاب، وتفصيله في سائر سور القرآن الكريم كله، تفصيلاً تتناسل عناصره من رحم السورة الأم.

وأنت لا تجد بيانا بشرياً أو غير بشري قد عولج بناؤه على هذا المنهاج التحليلي والتركيبي، كمثل ما أنت مبصره في صنيع علماء القرآن الكريم ببيانه الحكيم، وهم لا يعتمدون في ذلك على النظر الشكلي للبناء السوري وعلاقات السور بعضها ببعض، بل تجاوز العناية بعلائق فواتح السور بخواتم ما قبلها، وإنْ كان ذلك في نفسه جد كريم، وذا لطائف إشارية ليس هنا مجال تجليتها . تجاوزوا ذلك إلى فقه العلائق الروحية بين المقاصد والأغراض والمعاني الكليّة بين السور، بما يكشفون به عن وجهين:
الأول: التصريف البياني لتلك المقاصد والأغراض المنصوب لها الكلام.
والآخر: تصاعد المقاصد، والنمو الدَّاخلي للمعنى القرآني المكنونة جرثومته في سورة «أم الكتاب»، والمفصّل في سائر القرآن تفصيلاً تصاعدياً لا تراكمياً.

هذا الاستشراف النبيل الماجد لاستثمار نظرية النظم في فقه بلاغة البيان القرآني من علمائنا، لا نجد له عند الأقدمين من علماء البلاغة والنقد ما يضارع حركته وامتداده في دراسة النصّ الأدبي، شعراً ونثراً، فضلاً عن دراسة ديوان شعر شاعر. ولو أنّ عنايتهم بما اختاروا أن يكون من أهل العلم به من الإبداع الأدبي كانت على هدي وقدر عناية أقرانهم من علماء بيان القرآن الكريم . لو أنهم فعلوا وساروا بمنهاجهم على هدى خطا أقرانهم من علماء القرآن الكريم، لكانت ثمار النقد الأدبي عندنا أوفر عطاء وأسمى منزلة مما هي عليه الآن. نقول هذا لأن القرآن كان أهم مفجر لدلالات الألفاظ، وهنا تكمن أهمية التجاوز باستمرار، لقد علمتنا المدرسة القرآنية على تجاوز المعنى القاموسي للكلمة، فلفظة الصلاة في القرآن ليست نفس اللفظة في الجاهلية، وكذلك لفظة الجهاد، ولفظة الزكاة، ومعظم الألفاظ القرآنية ذات معنى تجاوزي يخرج اللفظة من قاموسيتها ليعطيها معنى أبعد، وهذا ما أرشد عبد القاهر

الجرجاني إلى استنتاج نظريته الخالدة.

وفي عصرنا وما قبله انطلقت «ممارسات نقديّة من أصول تلك النظرية في قراءة النصّ الشعري، على نحو ما نراه عند الدكتور عبده بدوي فيما كان ينشره في مجلة «شعر»، وفيما نشره في بعض كتبه، وما نراه في محاولتين للدكتور عبده زايد من قراءة معلقة زهير وقصيدة حريق «ميت غمر» لحافظ إبراهيم، وغيرهم غير قليل، وكلها ممارسات تؤكّد أهمية نظرية النظم في نقد النصّ الأدبي»[1]. الذي وضع الجرجاني أسسها اللغوية والدلالية.

النتائج التي عكستها نظرية النظم عند الجرجاني:

يمكن أن نسلّم مبدئياً بأنّ نظرية عبد القاهر في النصّ الأدبي لها أساسها العقدي المتجذّر في قناعات دينية وحضارية، ملتبسة بعلوم ومعارف أصيلة تقوم على سند مكين من اللغة والنحو، وأن تحديد مواصفات الكلام البليغ انطلاقاً من هذا الإطار، وبحسب ماكان يعتبر آنذاك سنة جمالية وأدبية يستدعي العناية بقضية اللفظ والمعنى، هذه القضية التي تمثل أساساً في كل محاولة عرفها النقد العربي القديم تبتغي تأسيس رأي في بنية النص الأدبي. من هنا يصبح لزاماً الانطلاق من فكرة عبد القاهر في اللفظ والمعنى للوفاء بشروط تقصي رأيه في النظم.

وإذا كان هذا الفهم يؤول إلى ضرورة تطابق بنية الدوالّ الخارجية مع بنية المدلولات النفسية الداخلية، فإنّ دور اللفظ يظل مركّزاً على ومض المعنى الذي يريد الشاعر الإيحاء به عبر نظرية النظم الجرجانية، ، ذلك أن قاعدة التحرك التي ستضبط لعبد القاهر مساره المتقصي بنية النصّ، ستتحدد بمفهوم الصياغة التي هي خلاصة تفاعل بين المعنى واللفظ مما سيمكّنه من تجاوز الثنائية التي علقت بهما طويلاً، تلك التي تقوم على المعنى المفرد للفظة، وعلى معناها الدلالي في التركيب الجاهز..

فالانتقال من الشق اللغوي العام إلى المستوى الفني سيتأسس في بناء جدالي ينبسط في حجج متتالية، يتعقب فيها عبد القاهر حجج اللفظيين المغالين في التمسك بشكلية تولي اللفظ العناية الأولى، وكذا حجج المعنويين الذين يقدّمون القول بمعناه المرادف للفائدة المستخلصة من الخطاب التي لا يكون التركيز عليها إلا إقراراً بالنجاعة الأخلاقية للمعنى دون تبيان فصاحته أو بيانه.

من مسلّمات رأيه المؤسس على فكرته في النظم القائمة على الأساس النفسي يكون الحكم على الترتيب بين المعاني والألفاظ على مستوى الكلام متماشياً مع فكرة سبق الكلام النفسي للفظ الدال عليه «فإن الاعتبار ينبغي أن يكون بحال الواضع للكلام والمؤلف له، والواجب أن ينظر إلى حال المعاني معه لا مع السامع، وإذا نظرنا علمنا ضرورة أنه محال أن يكون الترتيب فيها تبعاً لترتّب الألفاظ ومكتسباً عنه، لأن ذلك يقتضي أن تكون الألفاظ سابقة للمعاني، وأن تقع في نفس الإنسان أولاً ثم تقع المعاني من بعدها وتالية لها بالعكس مما يعلمه كل عاقل إذا هو لم يؤخذ على نفسه».[2]

من كل ما سبق يبدو أن النسيج الإبداعي في أي نص من النصوص البديعة يعتمد على الدلالة الانسجامية بين دلالة اللفظ وإيحائية المعنى الذي يتولد منه معنى آخر وفق الصياغة الإبداعية.

وهذا يؤكد نسبية الحسن الذي يمكن أن يعلق بأية لفظة «فقد اتضح إذن اتضاحاً لا يدع مجالاً للشك أنّ الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجرّدة، ولا من حيث هي كلم مفردة، وأن الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها أو ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ، ومما يشهد لذلك أنك ترى الكلمة تروقك وتؤنسك في موضع، ثم تراها بعينها تثقل عليك

(1) محمود توفيق محمد سعد. نظرية النظم وقراءة الشعر عند عبد القاهر الجرجاني. دمشق، اتحاد الكتاب العرب، لا ط، 1421هـ، ص 80-77-76-75-72-70

(2) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. تحقيق محمد عبدو، بيروت، دار المعرفة، ط3، 2001، ص53.

وتوحشك في موضع آخر...».[1]

وما دامت البلاغة عالقة بالمعنى وكل وصف للفظ بالمزيّة إنّما يكون تبعاً لموقعه في سياق دال، أمكن اعتبار الصورة اللفظية الدالة المؤدية إلى تغير المعنى دليلاً أسلوبياً آخر يؤكد توالد المعنى وثراءه ، ذلك أنّه لو كانت المعاني تكون تبعاً للألفاظ في ترتيبها، لكان محالاً أن تتغيَّر المعاني والألفاظ بحالها، إنّ تغيّر المعنى وتفريعه مرتبط بقدّرة الصياغة اللفظية للمعنى المكنون في داخل النفس الإنسانية.

فثراء المعنى وإمكانات فهمه متعددة بقدر ما تؤكد كون البلاغة في المعنى تزيح اللفظ عن أن يكون له أهمية أكثر من اعتباره حاملاً لهذا المعنى المتعدد الصور ، وفي السياق نفسه يؤكد انتقاء المعارضة من الألفاظ المجرّدة عن المعاني ترسيخاً لمنحى عبد القاهر نفسه في تأكيد كون البلاغة ومترادفاتها، إنّما هو في المعنى «لأنّه إذا لم يكن في القسمة إلا المعاني والألفاظ، وكان لا يعقل تعارض في الألفاظ المجردة إلا ما ذكرت لم يبق إلا أن تكون المعارضة معارضة من جهة المعنى، وكان الكلام يعارض من حيث هو فصيح وبليغ ومتخيّر اللفظ حصل من ذلك أنّ الفصاحة والبلاغة وتخيّر اللفظ عبارة عن خصائص ووجوه تكوّن معاني الكلام عليها وعن زيادات تحدث في أصول المعاني... وأنّ لا نصيب للألفاظ من حيث هي ألفاظ فيها بوجه من الوجوه».[2]

ويترتّب على ما سلف أن يكون اعتبار وجوه كالجناس والسّجع من فصاحة اللفظ خطأ رغم ارتباطها بالمستوى الصوتي للألفاظ، فقد يتوهم في بدء الفكرة، وقبل إتمام العبرة، أنّ الحسن والقبح فيها لا يتعدى اللفظ والجرس.... وعلى الجملة فإنك لا تجد تجنيساً مقبولاً، ولا سجعاً حسناً، حتى يكون المعنى هو الذي طلبه واستدعاه وساق نحوه.

ثم يقصد عبد القاهر آراء في التراث تبدو ظاهراً في نصرة اللفظ، فيُخضعها لتأويل يساير رأيه في اللفظ والمعنى خاصة أنّ فهمها الحرفي الظاهري قد يشوش مسار نظريته ويجد فيه «اللفظيون» دعماً تراثياً لمقولاتهم، فمن الصفات التي تجدهم يجرونها على اللفظ ثم لا تعترضك شبهة ولا يكون منك توقف في أنّها ليست له ولكن لمعناه فلا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه ولفظه معناه، ولا يكون لفظه أسبق إلى سمعك من معناه إلى قلبك. وقولهم: يدخل في الأذن بلا إذن، فهذا مما لا يشك العاقل في أنّه يرجع إلى دلالة المعنى على المعنى وأنّه لا يتصور أن يراد به دلالة اللفظ على معناه الذي وضع له في اللغة ، والأساس الذي يعتمده في التدليل على وجهة نظره في اعتبار المقصود من العبارة غير دلالة اللفظ على معناه الوضعي، أصل أسلوبي تنبني الدلالة فيه والمقصد من القول على ما أسماه «معنى المعنى»، إذ يستحيل المدلول المباشر للفظ دالاً للمدلول المقصود، ويكون التسابق بين المدلول الأخير وداله الذي هو مدلول أول، وتنزع من اللفظ في مستواه الصوتي كل قيمة في إحداث أثر ما في المتلقي، ومصداق ذلك رأيه في التذوق الفني إذ يقول «إذا رأيت البصير بجواهر الكلام يستحسن شعراً أو يستجيد نثراً، ثم يجعل الثناء عليه من حيث اللفظ، فيقول: حلو رشيق، وحسن أنيق، وعذب، سائغ، وخلوب رائع، فاعلم أنّه ليس ينبئك عن أحوال ترجع إلى أجراس الحروف، وإلى ظاهر الوضع اللغوي بل أمر يقع في المرء في فؤاده، وفضل يقتدحه العقل من زناده».[3]

الدراسات الحديثة ونظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني:

كثيرة تلك الدراسات التي تناولت عبد القاهر الجرجاني ونظريته في النظم، وكم حملت هذه الدراسات آراء متباينة مرة ومتفقة مرات متعددة، وكم تضاربت الأفكار حول فكرة النظم منذ أن تنبه

(1) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز.ص53.

(2) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص46.

(3) عبد القاهر الجرجاني. أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق محمد رشيد رضا، القاهرة، دار المطبوعات العربية، لاط، لات، ص3.

الشيخ محمد عبده لكل من كتاب:«دلائل الإعجاز» و«أسرار البلاغة» وأخذ منهما دروساً في رحاب جامع الأزهر، واعتبرهما أولى بالدراسة من المتون وشروحها وحواشيها، لما اتسما به من دراسة عميقة للنصوص الأدبية، تقّرب القارئ من تذوق البلاغة بأسلوب سهل وبسيط و لا صلة لهما بالجدل العقيم الذي لا نتيجة له، وكان من أثر تدريسهما أن خرجا مطبوعين مصححين إلى الوجود.

وتناول الدكتور طه حسين عبد القاهر الجرجاني بالبحث في تمهيد كتاب « نقد النثر» لقدامة بن جعفر تحت عنوان:«البيان العربي»، وهو يرى أنّه تم على يده التوفيق بين البيانين: العربي واليوناني بل أقر في نهاية بحثه «أن من يقرأ «دلائل الإعجاز» لا يسعه» إلا أن يعترف بما أنفق عبد القاهر من جهد صادق خصب، في التأليف بين قواعد النحو العربي وبين آراء أرسطو العامة في الجملة والأسلوب والفصول، وقد وفق عبد القاهر فيما حاول توفيقاً يدعو إلى الإعجاب. وإذا كان الجاحظ هو واضع أساس البيان العربي حقاً فعبد القاهر هو الذي رفع قواعده وأحكم بناءه».[1]

ودرس الدكتور محمد مندور الجرجاني ونظريته في كتاب«النقد المنهجي عند العرب» وفي مؤلفه « الميزان الجديد» وهو أول من لفت الانتباه إلى الأسس اللغوية لمنهج الجرجاني قائلا:«وفي الحق إن عبد القاهر قد اهتدى في العلوم اللغوية كلها إلى مذهب لا يمكن أن نبالغ في أهميته، مذهب يشهد لصاحبه بعبقرية لغوية منقطعة النظير، وعلى أساس هذا المذهب كون مبادئه في إدراك دلائل الإعجاز في القرآن، وفي النثر العربي والشعر العربي على السواء»[2].

مذهب عبد القاهر هو أصح وأحدث ما وصل إليه علم اللغة في أوروبا لأيامنا هذه، هو مذهب العالم السويسري الثبت فردناند دي سوسير الذي توفي سنة 1913 م، ونحن لا يهمنا الآن من هذا المذهب الخطير إلا طريقة استخدامه كأساس لمنهج لغوي «فيولوجي» في نقد النصوص، لقد فطن عبد القاهر إلى أن اللغة ليست مجموعة من الألفاظ، بل مجموعة من العلاقات فقال: «إعلم أنّ هناك أصلاً أنت ترى الناس فيه في صورة من يعرف من جانب وينكر من آخر، وهو أنّ الألفاظ المفردة التي هي من أوضاع اللغة، لم توضع لتصرف معانيها في أنفسها ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض فيصرف فيما بينها فوائد، وهذا علم شريف وأصل عظيم، والدليل على ذلك أنا إن زعمنا أن الألفاظ التي هي أوضاع اللغة إنّما وضعت لتعرف بها معانيها في أنفسها، لأدى ذلك إلى ما لا يشك عاقل في استحالته، وهو أن يكونوا قد وضعوا للأجناس الأسماء التي وضعوها لها لتعرفها بها، حتى كأنّهم لو لم يكونوا قالوا»فعل» و«يفعل» لما كنا نعرف الخبر في نفسه ومن أصله، ولو لم يكونوا قد قالوا «افعل» لما كنا نعرف الأمر من أصله ولا نجده في نفوسنا، وحتى لو لم يكونوا قد وصفوا الحروف لكنا نجهل معانيها، فلا نعقل نفياً ولا نهياً ولا استفهاماً و لا استثناء، كيف والمواضعة لا تكون ولا تتصور إلا على معلوم، فمحال أن يوضع اسم أو غير اسم لغير معلوم، ولأنّ المواضعة كالإشارة، فكما أنك إذا قلت خذ ذاك لم تكن هذه الإشارة لتعرف السامع المشار إليه في نفسه، ولكن ليعلم أنّه المقصود من بين سائر الأشياء التي تراها وتبصرها، كذلك حكم اللفظ مع ما وضع له، ومن هذا الذي يشك أنا لم نعرف الرجل و الفرس و الضرب والقتل إلا من أساميها؟ لو كان ذلك مصوغاً في العقل، لكان ينبغي إذا قيل «زيد» أن تعرف المسمى بهذا الاسم من غير أن تكون قد شاهدته أو ذكر ذلك بصفة... وإذ قد عرفت هذه الجملة فاعلم أنّ معاني الكلام كلها معان لا تتصور إلا فيما بين شيئين، والأصل والأول هو الخبر وإذا أحكمت العلم بهذا المعنى فيه عرفته في الجميع، ومن الثابت في العقول والقائم في النفوس أنّه لا يكون خبر حتى يكون مخبر به ومخبر عنه، ومن ذلك امتنع أن يكون لك قصد إلى فعل من غير أن تريد اسناده إلى شيء. وكنت إذا قلت «اضرب» لم تستطع أن تريد منه معنى في نفسك من غير أن تريد الخبر به عن شيء مظهر أو مقدر، وكان لفظك به إذ أنت لم ترد ذلك»[3]

(1) قدامة بن جعفر. نقد النثر. بيروت، المكتبة العلمية، لا ط، لا ت، ص30.

(2) محمد مندور. النقد المنهجي عند العرب، القاهرة، دار النهضة، لاط، لات،ص334-333.

(3) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الإعجاز. ص469.

وفي هذا النص البالغ الأهمية نجد فلسفة عبد القاهر اللغوية العميقة، وعن هذه الفلسفة صدرت كل آرائه في نقد النصوص وإنّ» منهج عبد القاهر يستند إلى نظرية في اللغة، أرى فيها ويرى معي من يمعن النظر أنّها تماشي ما وصل إليه علم اللسان الحديث».[1]

ويتناول الدكتور محمد غنيمي هلال في كتابه « النقد الأدبي الحديث «قضية اللفظ والمعنى عند عبد القاهر ويؤكد في النهاية قائلا:» ونعتقد أنّ عبد القاهر لم يقر من رجّحوا المعنى على اللفظ، على نحو ما شرحنا من آرائهم فيما سبق، بل كان من أنصار الصياغة من حيث دلالة هذه الصياغة على جلاء الصورة الأدبية»[2] . ثم يتحدّث عن النظم عند عبد القاهر ويرى أنّه « قام في هذا الباب بجهد عظيم الخطر، فهو يقصد بالنظم ما يطلق عليه الغربيين علم التراكيب، وهو عندهم أهم أجزاء النحو، ويعّرفه عبد القاهر بأنّه: وضع «كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو».[3]

ويتطرق بعد ذلك إلى التقويم الجمالي وصلته بالمضمون عند عبد القاهر ويذكر نماذج في نقد بندتو كروتشيه وآرائه في علم الجمال ويقول: « إنّما ذكرنا من نقد بندتوكروتشيه ما يتصل اتصالاً وثيقاً بنقد عبد القاهر، لنوضح فضل عبقرية عربية انتهت بعمق نظرياتها في النقد الأدبي إلى نتائج عالمية ذات قيمة خالدة ولها صلة بفلسفة الجمال في النقد الحديث».[4]

وعقد الدكتور إحسان عباس فصلا في كتابه « تاريخ النقد الأدبي عند العرب» تحدث فيه عن الانطلاق من فكرة الإعجاز إلى إقرار قواعد النقد والبلاغة، ثم بحث في قضية اللفظ والمعنى تحت ضوء نظرية النظم الجرجانية، وانتهى إلى أن عبد القاهر ألف كتاب «دلائل الإعجاز» أولاً ثم بعده كتاب « أسرار البلاغة » فاسمعه يقول:... ومن مرحلة المعنى يتكون « علم المعاني» ومن مرحلة « معنى المعنى» يجيء «علم البيان»، ولهذا نستطيع أن نقول إن عبد القاهر بعد أن انتهى من كتابه دلائل الإعجاز الذي تحدث فيه حول المعنى، حاول أن يخصص كتاباً لدراسة معنى المعنى فكان من ذلك كتابه «أسرار البلاغة»[5]

وتحدث سيد قطب عن نظرية النظم في كتابه « النقد الأدبي أصوله و مناهجه فقال:» لقد حاول أن يضع قواعد فنية للبلاغة و الجمال الفني في كتابه « دلائل الإعجاز» كما حاول أن يضع قواعد نفسية للبلاغة في كتابه «أسرار البلاغة» وقد تأثر بالفلسفة الإغريقية وبالمنطق.[6] بل ذهب أبعد من ذلك فأقر أنّ عبد القاهر « أول من قرر نظرية في تاريخ النقد العربي ويصح أن نسميها نظرية النظم»[7] ، و انتقد سيد قطب إهمال عبد القاهر لدراسة الجانب الصوتي للألفاظ وفي ذلك يقول:« ومع أننا نختلف مع عبد القاهر في كثير مما تحويه نظريته هذه بسبب إغفاله التام لقيمة اللفظ الصوتية منفرداً ومجتمعاً مع غيره، وهو ما عبّرنا عنه بالإيقاع الموسيقي، كما يغفل الظلال الخيالية في أحيان كثيرة، ولها عندنا قيمة كبرى في العمل الفني... مع هذا فإننا نعجب باستطاعته أن يقرّر نظرية هامة كهذه – عليها الطابع العلمي – دون أن يخل بنفاذ حسه الفني في كثير مواضيع الكتاب».[8]

واعتبر الأستاذ محمد خلف الله في كتابه « من الوجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده» كتاب « الدلائل» بحثاً في أسلوب تأليف الكلام ونظمه، وترتيب معانيه، وما يعرض لها من مظاهر معنوية،

---

(1) محمد مندور. النقد المنهجي عند العرب. ص335-334.

(2) محمد غنيمي هلال. النقد الادبي الحديث. بيروت، دار الثقافة ودار العودة، لا ط، 1973م، ص 268.

(3) محمد غنيمي هلال. النقد الادبي الحديث. ص 277.

(4) محمد غنيمي هلال. النقد الادبي الحديث. ص 291.

(5) أحمد أحمد بدوي. عبد القاهر سوجهوده في البلاغة. القاهرة، المؤسسة المصرية العامة، ط2، لا ت، ص 101.

(6) سيد قطب. النقد الادبي أصوله ومناهجه.بيروت، دار الشروق، ط2، 1983م، ص 126.

(7) سيد قطب. النقد الادبي أصوله ومناهجه. ص 127.

(8) سيد قطب. النقد الادبي. أصوله ومناهجه. ص 128.

محاولاً أن ينقل الاهتمام من جانب اللفظ إلى جانب المعنى، ويشير إلى أنّ عبد القاهر متلجلج في هذه القضية، بينما يقوم «الأسرار» على فكرة أنّ «مقياس الجودة الأدبية تأثير الصورة البيانية في نفس متذوقها»[1]. ، وهو جزء من تفكير سيكولوجي أعم يطبع الكتاب بطابعه عن طريق «الفحص الباطن» وتأكيد الجانب النفسي أي الطريقة النفسانية التي يسميها المحدثون «التأمل الباطني»[2] ، ويعقد محمد خلف الله فصلاً يدرس فيه تأثر عبد القاهر في بعض نواحي تفكيره البلاغي و النقدي بالثقافة الإغريقية ولا سيما بحوث أرسطو...ويوجز أهم النواحي التي تعرض لها كتاباه:«الشعر والخطابة» لكي يرى إلى أي مدى تأثر بهما عبد القاهر، ثم يختم بحثه قائلاً: «غير أن هذا التأثير لا ينافي الأصالة، ولا ينفي عن عبد القاهر صفة العالم المبتكر، ولا يقلل من أهمية نظريته التي لم يسبقه سابق إلى عرضها، وتحقيقها، وإفراد موضوعها بالدرس، كما يفرد العالم الحديث موضوعاً معيناً للبحث و التنقيب في رسالة خاصة، فمنهجه وطريقة تأليفه إذن ، من أبرز المعالم في الدراسات العربية النقدية، وشخصيته العلمية في نظريته واضحة حقاً بجانب شخصية «أرسطو» وإنّ قدرته على تسخير العلم في كشف أسرار الذوق لدليل على أصالته كفيل بخلوده .[3]

ودرس الدكتور عبد العزيز عبد المعطي عرفة الذوق البلاغي لدى عبد القاهر الجرجاني في ظل نظرية النظم من خلال مؤلفه « تربية الذوق البلاغي عند عبد القاهر الجرجاني» استهله بالحديث عن الذوق البلاغي قبل عبد القاهر ثم انتقل لأصالة الذوق البلاغي مع عبد القاهر وفي ذلك يقول:«وجاء الشيخ عبد القاهر الجرجاني، ودرس النظم ووضع يده على موطن الفكر في النظم والترتيب، وكشف عن الإثبات وصوره العجيبة، وحدد دوراً لألفاظ، وموقف المعاني الشعرية، ومكانة الصور التي تبرز فيها تلك المعاني. وتحت ضوء نظريته في النظم دفع أخطاء السابقين في تفسير البيان العربي بعامة وناقش آراء اللفظيين، وبين فضل المفسر على التفسير ووحد موقف منشد النصوص».[4]

تناولت الدرسات الحديثة نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، وهي تهدف إلى بيان عظمة عبد القاهر بالنسبة للدراسات المعاصرة من خلال دراسته القيّمة للتراث الأدبي، وتحليله ومناقشته وكيف تصرف المتكلم، فأثبت ونفى، وقيّد وأطلق، وعرّف ونكّر، وقدّم وأخّر، وفصل ووصل، وفضّل أداة على أخرى، ولفظاً على آخر، واستعار وشبّه، وكنّى وصرّح، وذكر وأضمر، وأوجز وأطنب، إلى آخر تلك التصرفات التي ليس لها حد ونهاية كما يقول الشيخ نفسه. وقد ربط كل هذه الوجوه والفروق بغرض الشاعر ومدى التحامها به أو قربها أو بعدها منه، كل ذلك بقريحة نفاذة، وذوق بلاغي سليم، ومعرفة واسعة بكلام العرب وطرق القول عندهم.

جمال الصورة الادبية ونظرية النظم:

«لا تكتمل مزية النظم إلاّ بحسب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام. وبحسب المواقع التي تحتلها، والاستعمال الذي يلحقها، إذ أنه يعجبنا تنكير لفظة في موقع وقد يسوؤنا في موقع آخر، وإن راقنا تقديم خبر على مبتدأ في كلام فإنّه لن يروق لنا في كل كلام».[5]

وبالتالي ليس النظم، عند عبد القاهر، مجرد عملية تأليف بسيطة، تجمع اللفظ إلى المعنى. لتؤدي غاية الأدب في التواصل والتخاطب، ولم يعد للألفاظ والمعاني قيمة مقصودة لذاتها، بل أصبح الحسن والجودة عليها في النظم، ويشترط عبد القاهر الجرجاني، تآزر الجمل المتآلفة على معنى ليتحقق

(1) محمد خلف الله أحمد. من الوجهة النفسية في دراسة الادب ونقده. القاهرة، المطبعة العالمية، ط2، 1970، ص133.

(2) محمد خلف الله. من الوجهة النفسية في دراسة الادب ونقده. ص 42 -43.

(3) محمد خلف الله. من الوجهة النفسية في دراسة الادب ونقده. ص 43.

(4) أحمد علي دهمان. الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني.دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1986م، ج1، ص 13-12

(5) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 70-69.

للصورة الأدبية جمالها ويتم الحسن للنظم.

للدلالة على ذلك يورد هذا الناقد ثلاث أبيات كثر ثناء النقاد عليها، لانّ ألفاظها هي:» أحسن شيء مطالع ومخارج ومقاطع» وإن كان ليس وراءها كبير معنى

ولما قضينا من منى كل حاجة ومسّح بالأركان من هو ماسح

وشدت على حدب المطايا رحالنا ولم يبصرالغادي الذي هو رائح

أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا وسالت بأعناق المطيّ الأباطح[1]

لا شك في أنّ هذه الأبيات تظهر من طلاوة اللفظ ورونقه الكثير، غير أنّ هذه الطلاوة عائدة لحسن النظم الذي يفيد المعنى ويؤدي إلى تأليف الصورة المنشودة. ويعجب الجرجاني ممن لا يكون استحسانهم وحمدهم وثناؤهم «ومدحهم متعرفاً إلاّ إلى استعارة وقعت موقعها. وأصابت غرضها، أو حسن ترتيب تكامل معه البيان، حتى وصل المعنى إلى القلب، مع وصول اللفظ إلى السمع، واستقر في الفهم مع وقوع العبارة في الأذن»[2]

إنّ عجب الجرجاني يتجه بالدرجة الأولى إلى ابن قتيبة الذي صنّف هذه الأبيات في نوع الشعر الذي حسن لفظه وحلا، بينما إذا فتشنا عن فائدة في معناه لم نجد ضالتنا، ووصف ألفاظه بحسن المخارج والمطالع والمقاطع، وفي الإشارة إلى ضآلة معناها قال ابن قتيبة:« وإن نظرت إلى ماتحتها من المعنى وجدته: ولما قطعنا أيام منى، واستلمنا الأركان، وعالينا إبلنا الأنضاء (الضعاف)، ومضى الناس لاينظر الغادي الرائح، ابتدأنا في الحديث، وسارت المطي في الأبطح».[3]

وفي المقابل يقف الجرجاني موقفاً معاكساً، لابن قتيبة، في النظر إلى قيمة المعاني في تلك الأبيات، حيث يوردها للدلالة على سمو المعاني والأغراض حين يقول:«وذلك أول ما يتلقاك من محاسن هذا الشعر أنّه قال :(ولمّا قضينا من منى كل حاجة). فعبّر عن قضاء الناس، والخروج من فروضها وسننها، من طريق أمكنه أن يقصر معه اللفظ، وهو طريقة العموم، ثم نبّه بقوله: (ومسح بالأركان من هو ماسح) على طواف الوداع الذي هو آخر الأمر، ودليل المسير الذي هو مقصوده من الشعر، ثم قال: (أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا). فوصل بذكر مسح الأركان، ما وليّه من زم الركاب وركوب الركبان، ثم دل بلفظه الأطراف على الصفة التي يختص بها الرفاق في السفر، من التصرف في فنون القول وشجون الحديث، أو ما هو عادة المتطرفين من الإشارة والتلويح والرمز والايحاء، وأنبأ بذلك عن طيب النفوس وقوة النشاط، وفضل الإغتباط، كما توجبه إلفة الأصحاب، وأنسة الأحباب وكما يليق بحال من وفق لقضاء العبادة الشريفة ورجا حسن الاياب وتنسم روائح الأحبة والأوطان واستماع التهاني والتحايا من الخلان والاخوان»[4]. وحين قال: (وسالت بأعناق المطي الأباطح)،أطلق استعارة لطيفة،إذ جعل سلاسة سير المطي بهم كالماء تسيل به الأباطح وكان في ذلك ما يؤكد قبله، لأن الظهور إذ كانت وطيئة وكان سيرها السهل السريع، زاد ذلك في نشاط الركبان، ومع ازدياد النشاط يزداد الحديث طيبا. ثم قال:»بأعناق المطي ولم يقل بالمطي، لأن السرعة والبطء يظهران غالباً في أعناقها، ويبين أمرهما في هواديها وصدورها، وسائر أجزائها تستند اليها في الحركة، وتتبعها في الثقل والخفة. ويعبّر عن المرح والنشاط إذا كانا في أنفسها بأفاعيل لها خاصة في العنق والرأس ...»[5]. ويضيف الجرجاني مدافعاً عن رأيه في أنّ هذه الأبيات تدل على سمو المعاني وغزارتها بقوله :» هل بقيت عليك حسنة

---

(1) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة. بيروت دار المعرفة، لا ط، 1398هـ/ 1978 م.

(2) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة، ص 16.

(3) ابن قتيبة. الشعر والشعراء. مصر، دار المعارف، لا ط، 1966 م، ج1، ص 67-66

(4) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة، ص 17-16.

(5) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة، ص 18-17.

تحيل فيها على لفظة من ألفاظها، حتى إنّ فضل الحسنة يبقى في تلك اللفظة ولو ذكرت على الانفراد، وأزيلت عن موقعها من نظم الشاعر ونسجه وتأليفه وترصيفه... ليس هذا بقياس الشعر الموصوف بحسن اللفظ، وإن كان لا يبعد أن يتخيله من لا ينعم النظر، ولا يتم التدبير، بل حق هذا المثل أن يوضع في نصرة بعض المعاني الحكمية والتشبيهية أيضاً... وإن يصل الذكر بين متدانيات في ولادة العقول إياها ومتجاورات في تنزيل الإفهام لها».[1]

الملامح الجديدة من رؤية النظم عند عبد القاهر الجرجاني الجديدة الى البلاغة:

بعد أن ربط الجرجاني نظريته في النظم بقواعد النحو وأساليبه، شعّب أطر هذه النظرية لتشمل كثيراً لما اتفق على تسميته – في أيامنا – بعلم المعاني، من تقديم وتأخير، وفصل ووصل، واسناد، وحذف واضمار، وايجاز وإعادة وتكرار، وتعريف وتنكير... وقد سمى هذه الأوجه تنويعات ألنظم، وعدّها الأسس التي نسأل عنها لدى سماعنا شعراً جميلاً وإعجابنا به، وفي ضوئها نقف على مبعث الجمال وسر الجمال في هذا الشعر.

ويستعرض ما قاله العلماء في معنى الفصاحة والبلاغة، والبيان والبراعة وفي بيان المغزى من هذه العبارات، وتفسير المراد بها، فيجد بعضها كالرمز والإيماء والإشارة في خفاءٍ، وبعضه كالتنبيهِ على مكانِ الخِبيءِ ليطلِب ... وتوضع لك القاعدة لتبني عليها، ويجد «المعول على أن ههنا نظما وترتيبا ، وتأليفا وتركيبا وصياغة وتصويرا ونسجا وتحبيراً، وانّ سبيل هذه المعاني في الكلام الذي مجاز فيه سبيلها في الأشياء التي هي حقيقة فيها. ويرى أنّ العلماء يفاضلون بين نظم ونظم وتأليف وتأليف ونسج ونسج، وصياغة وصياغة وتتفاوت مراتب المفاضلة تفاوتا شديداً، وتشتد المفاضلة أيضا بين بعض الكلام وبعضه، ويتقدم من الشيء الشيء».[2]

ويقوّم الجرجاني ما قاله العلماء وما طبقوه في علوم الفصاحة والبلاغة ويخلص «إلى أنّ كل ذلك ليس كافيا ولا يغنينا عن الحاجة إلى المدارسة والمتابعة. لأنّ هؤلاء وإن أقصروا اللفظ فقد أطالوا المعنى وإن لم يغرقوا في النزع فلقد أبعدوا على ذلك في المرمى. وانّهم ما زادوا على أن قاسوا قياسا فقالوا: نظم ونظم، وترتيب وترتيب ونسج ونسج، ثم خلصوا إلى أنّه ينبغي أن تظهر المزية في هذه المعاني ههنا حسب ظهورها هناك، وإن يعظم الأمر في ذلك كما عظم ثمّ».[3]

ويقر بصحة ما أداه العلماء، لكنّه ليس كافياً في رأيه، إذ قاموا بالمهم وتركوا الأكثر أهمية الذي يراه متمثلاً بتحديد مكان المزية في الكلام ووصفها وذكرها بطريقة بينة كما ينص الشيء ويعين. ويكشف عن وجهه ويبين، ويطلب إليهم معنى الخصوصية في طريقة النظم، والطريقة المخصوصة في نسق الكلام بعضها على بعض، وذلك في وصف هذه الخصوصية وتبينها، وذكر الأمثلة لها. ولإيضاح ما هو مطلوب إلى هؤلاء العلماء في عملهم، ويذكر الجرجاني «ما يقوله لنا الخبير بعمل الديباج المنقش من وصف لهذا العمل يتناول دقة الصفة أو أن نشهده يمارس مهنته معاينة حتى نرى كيف تذهب تلك الخيوط وتجيء وماذا يذهب منها طولاً وماذا يذهب منها عرضاً، وبم يبدأ وبم يثني وبم يثلث، وتبصر من الحساب الدقيق. ومن عجيب تصرف اليد ما تعلم منه مكان الحذق وموضع الإستاذية»...[4]

إذاً لا يكفي في معرفة الصناعات الوقوف عند حدود المعرفة العامة كأن نقول في معرفة الديباج الكثير التصاوير، إنّه ترتيب للغزل على وجه مخصوص، وضم لطاقات الابريسيم بعضها إلى بعض على طرق شتى ... « وإنما الواجب أن نعرف الخطأ فيها من الصواب، وأن نفرّق بين الإساءة والجودة،

(1) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة. ص 18-17.

(2) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 29-28.

(3) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 29.

(4) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 30.

وأن نفاضل بين جودة ومثيلتها وأن نتعرّف بطبقات هذه الجودة».[1]

«والأمر نفسه ينطبق على علم الفصاحة، إذ لا يكفي أن ننصّب لها قياساً ما وأن نصفها وصفاً مجملاً، وإنّما يجب أن نعرف كيف نفصّل القول فيما نقول، وأن نضع اليد على الخصائص التي تعرض في نظم الكلام، وان نعدها واحدة واحدة ونسميها شيئاً شيئاً. إنّ هذه المهمة الملقاة على عواتق البلاغيين ليست بسهلة وأنّما تتطلب الصبر على التأمل، والمواظبة على التدبير، والمهة التي لا تقنع إلاّ بالتمام وبلوغ الغاية مهما جشمها ذلك».[2]

«إذاً البلاغة ليست غاية لذاتها، بل هي وسيلة لتأدية المعنى، في أوضح صورة وأجلاها. وذلك في الألفاظ مختارة. وهذه البلاغة يتطلبها المعنى طوعاً دون إكراه أو تعمل حتى لو خلا منها النظم لفسد واختل بيانه»[3]. وكأنّه ضرورة لازمة في الكلام الفني، والبلاغة ما أتت عفو الخاطر بعيدة عن التكلف والتصنع.

وحين تناول الجرجاني أجزاء البلاغة بالبحث والتفصيل، ورأى أنّ «الاستعارة»، ذات أساس عقلي، وسبيلها كلام محذوف، يلوح منه أمر عقلي صحيح. ولإثبات هذا الأمر يورد قول النبي (ص): «المؤمن مرآة المؤمن». في هذا القول استعارة وغايتها ليس إثبات المرآة من حيث الجسم الصقيل لكن من حيث الشبه المعقول وهي كونها سبباً للعلم بما لولاها لم يعلم، لأنّ ذلك العلم طريقة الرؤية، ولا سبيل إلى أن يرى الإنسان وجهه إلا بالمرآة. وما جرى مجراها من الأجسام الصقيلة، فقد جمع بين المؤمن والمرآة في صفة معقولة، وهي أنّ المؤمن ينصح أخاه ويريه الحسن من القبيح كما ترى المرآة الناظر فيها ما يكون بوجهه من الحسن وخلافه. وكذلك قوله (ص):» اياكم وخضراء الدمن». «معلوم أن ليس المقصود إثبات معنى ظاهر اللفظتين، ولكنّ الشبه الحاصل من مجموعهما وذلك حسن الظاهر مع خبث الأصل». أما التخيل « فهو ما يثبّت فيه الشاعر أمراً هو غير ثابت أصلاً. ويدعي دعوة صعبة التحقيق، ويصدر قولاً يخدع فيه حتى نفسه. وبالتالي ليست الاستعارة من التخيل بشيء».[4]

إنّ هذا التحديد متأثر بما جاء عند الفلاسفة اليونان والعرب، فابن سينا يرى أنّ الكلام المخيل هو» الذي ينفعل به المرء انفعالاً نفسانياً غير فكري، وإن كان متيقن الكذب».[5]

ويؤكد الجرجاني أنّ القسم التخييلي في البلاغة هو الذي لا يمكن أن يقال: إنّه صدق، وإنّما أثبته ثابت وما نفاه منفي... لا يكاد يحصر إلا تقريباً، ولا يحاط به تقسيماً وتبويباً....

ومثاله قول أبي تمّام:

لا تنكري عطل الكريم من الغنى   فالسيل حرب للمكـان العالي

فهذا قد خيل إلى السامع، أن الكريم إذا كان موصوفاً بالعلو والرفعة في قدره، وكان الغنى كالغيث في حاجة الخلق إليه وعظم نفعه، وجب بالقياس أن ينزل عن الكريم، نزول ذلك السيل عن الطود العظيم، و معلوم أنّه قياس تخييل وايهام لا تحصيل ولا إحكام، فالعلة أنّ السيل لا يستقر على الأمكنة العالية، إنّ الماء سيال لا يثبت إلاّ إذا حصر في موضع له جوانب تدفع عن الانصباب، وتمنعه عن الانسياب، وليس في الكريم والمال شيء من هذه الخلال».[6]

---

(1) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 30.

(2) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 31.

(3) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة. ص 10.

(4)عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة. ص 238.

(5) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة. ص 238.

(6) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة. ص 231.

ومثال آخر أقوى من أن يظن حقا ً وصدقاً، وهو على التخيل قول أبي تمّام: «وتكلم على علاقة التخييل بالمعقول، بالكذب والصدق وفصل بين المعنى الحقيقي والتخييل، وأشار إلى التخييل الشبيه بالحقيقة بما أصله تشبيه وإلى أنّ الأخذ والسرقة يكونا في التخييل لا المعقول، وذلك مع حسن التعليل أو بغير تعليل، وتحدث عن العلاقة بين الاستعارة والتخييل» ...[1]

«ونشير في نهاية الكلام على التخييل، إلى أنّ النقّاد العرب القدامى لم يربطوا بين الصورة والخيال، لاستقلال مفهومي هذين العنصرين، حتى إنّ النقد الأدبي الحديث لم يربط بينهما إلا منذ عهد قديم. وقد تأثر هؤلاء النقاد بنظرية المحاكاة الأرسطوية وعدوها مرادفة للمجاز من استعارة وكناية وغيرهما».[2]

أما الفصاحة عند عبد القاهر الجرجاني في نظرية البلاغة، لا تنفصل عنها، ولا تخرج عن حيزها. ولا تنحصر بالنتيجة في الكلمة المفردة أو حروفها، وأصواتها إذ «لا نظم في الكلم، ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك».[3]

وفي الرد من يستغرب قوله هذا، يرى أنّ الفصاحة في المعنى دون اللفظ، ويخطئهم في قولهم: هذا لفظ فصيح وهذه ألفاظ فصيحة. ولا نرى عاقلاً يقول هذا معنى فصيح، هذه معان فصاح: ولو كانت الفصاحة في المعنى لكان ينبغي أن يقال ذاك، كما أنّه لما كان الحسن يكون فيه قيل. هذا معنى حسن وهذه معان حسنة. وهذا شيء يأخذ من الغر مأخذاً.

ويوضح «إنّ الفصاحة تكون في المعنى والمزية التي من أجلها استحق اللفظ الوصف بأنّه فصيح عائدة في الحقيقة إلى معناه. واللفظة تكون في غاية الفصاحة في موضع ونراها بعينها فيما لا يحصى من المواضع، وليس فيها من الفصاحة قليل ولا كثير، لأنّ المزية التي من أجلها نصف اللفظ بأنّه فصيح، مزية تظهر في الكلم من بعد أن يدخلها النظم».[4]

إذن، اللفظة لا تلحقها الفصاحة إذا رفعت من سياق التعبير، وقد يسامح عبد القاهر من يتوهم أنّ للفظة في الاستعارة فصاحتها المميزة، لكن في غير الاستعارة لا يسامح، ولا يصح – في رأيه – أن يتوهم ذلك إنسان عاقل. وللدلالة على صحة آراء هذا الناقد في فصاحة هذه المفردة في التعبير نسوق تحليله للآية القرآنية:

(وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء اقلعي، وغيض الماء، وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعداً للقوم الظالمين).[5]

في هذه الآية كثير من مظاهر الإعجاز التي تبهرنا بأسرارها حين نسمعها، وللرد على من يشك بأنّ هذه المظاهر ترجع إلى ارتباط كلمات هذه الآية بعضها ببعض يقول:

«إن شككت فتأمل هل ترى لفظة منها بحيث لو أخذت من بين أخواتها وأفردت لأدت من الفصاحة ما تؤديه وهي في مكانها من الآية؟ قال « ابلعي» واعتبرها وحدها من غير أن تنظر إلى ما قبلها وإلى ما بعدها، وكذلك اعتبر سائر ما يليها.

- نوديت الأرض ثم أمرت.
- النداء « يا « دون «أي» نحو يا أيتها الأرض.
- إضافة الماء إلى «الكاف» دون أن يقول « ابلعي الماء».

(1) عبد القاهر الجرجاني. اسرار البلاغة. ص 238.

(2) محمد غنيمي هلال. النقد الادبي الحديث. ص 162.

(3) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 47-44.

(4) عبد القاهر الجرجاني دلائل الاعجاز. ص 307- 309- 339.

(5) القرآن الكريم. سورة هود. الآية44 ، ص226.

- اتبع نداء الأرض، وأمرها بما هو شأنها، نداء السماء وأمرها كذلك بما يخصه.
- قيل وغيض الماء «فجاء الفعل على صيغة « فُعِل، الدالة على أنّه لم يغض إلاّ بأمر آخر، وقدرة قادر.
- تأكيد ذلك وتقريره، بقوله تعالى" قضي الأمر".
- ثم ذكر ما هو فائدة هذه الأمور وهو " استوت على الجودي".
- إضمار السفينة قبل الذكر، كما هو شرط الفصاحة والدلالة على عظمة الشأن.
- مقابلة قيل في الخاتمة مع ما قيل في الفاتحة. أترى لشيء من هذه الخصائص تملؤك، بالإعجاز روعة، وتحضرك عند تصورها هيبة تحيط بالنفس من أقطارها تعلقاً باللفظ، من حيث هو صوت مسموع. وحروف تتوالى في النطق؟ أم كل ذلك لما بين معاني الألفاظ من الاتساق العجيب؟».[1]

تساؤلات جرجانية تضع السامع في واجهة أحاسيسه النفسية، والفنية، ليستفتيها من أين تنبع؟ ومن أين تتأجج تلك الهزة الروحية؟ وتلك الرعشة الداخلية المريحة التي تغمره لدى سماع تلك الآية أو قراءتها.

وقد حظيت الاستعارة بلفظة إبداعية من عبد القاهر أثناء بحثه لعلاقة اللفظ والنظم، ما يتصل بهذه الاستعارة يشمل مختلف أنواع البلاغة من تشبيه، وتخييل وكناية ومجاز....

وفي الإجابة عن سؤال: أين تكمن المزية في اللفظ أم في النظم؟ يقول:» إنّ الكلام أنواع ثلاثة واحد ما يرجع حسنه للفظ دون النظم، وأخر يرجع حسنه للثاني دون الأول، وثالث يعود الحسن فيه للإثنين معاً، وفي هذا النوع الأخير يقع الغلط، ويكثر الإشكال، ويتحير المرء بين اللفظ والنظم، ويرجح القول إنّ في الاستعارة ما لا يمكن بيانه إلاّ من العلم بالنظم والوقوف على حقيقته ومن خلال تحليله للاستعارة الواردة في قوله تعالى: " واشتعل الرأس شيبا". يرى أنّ أهمية الاستعارة وقيمتها، لا تعودان لمجرد الاستعارة، بل تكمنان في نسق ألفاظها ونظم كلمها المتمثلين بما يلي:

أ – اسناد الفعل الى غير فاعله الحقيقي، إذ الاشتعال للشيب لكنّه أسند للرأس.

ب – نتج عن هذا الإسناد زيادة تأكيد معاني الشيب وتوهجه، وافادة معنى الشمول لانتشار مظهر الشيب في الرأس، وأخذه من جميع نواحيه قد استعر به وعم جملته، ولم يبق منه أي شيء.

ت – هذه الأوصاف والملامح لا تتوفر لو غيرّنا نسق الكلمات كأن نقول: واشتعل شيب الرأس، أو اشتعل الشيب في الرأس أو لا يخفى على أحد ما تفقد هذه الاستعارة من حسن وفخامة وروعة إذ غيرّنا نسق مفرداتها».[2]

وبنتيجة عرض مجموع هذه الاستعارات وتحليلها يصل عبد القاهر الجرجاني إلى «إبطال ثنائية التعبير المزخرف والتعبير العاري، ويظهر أنّ قيمة التشبيه والاستعارة والمجاز والكناية، وغيرها من الأوجه البلاغية ليست كامنة في هذه الأوجه بذاتها، بل هي عائدة اليها بفعل امتزاجها بغيرها من عناصر التعبير الأدبي، وانصهارها به».[3]

(1) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص 37-36.

(2) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص80-78.

(3) خليل أبو جهجه. رؤى نقدية.بيروت، اتحاد الكتاب اللبنانيين، لاط، لات، ص 60.

الخاتمة:

امتازت البلاغة العربية بعدد من الأساليب، فاختلفت بنيتها أو صياغتها تبعاً للوظيفة والهدف. ولما أكدت هذه الأساليب اتصال البنية بالمعنى (الوظيفة والهدف) كانت تتصهر بالوجدان وعواطف المتكلم والمخاطب على السواء لانتظام صلاح النسق البلاغي، وثراء فضائه الفني والفكري.

ولما ظلّت رؤية البلاغيين العرب القدامى مشدودة إلى الوظيفة البلاغية وفق الرؤية الجزئية– إذا استثنينا القليل منهم؛ كعبد القاهر الجرجاني والزمخشري – خرجنا إلى مفهوم الشمول بدراسة أسلوب الخبر والإنشاء ليغدو أسلوباً نقدياً يزود النقاد قديماً وحديثاً بأدوات التشكيل البلاغي وهي أدوات تشكيل نقديّة. ومن ثم صار الأسلوب البلاغي قراءة جمالية مرتبطة بالبنية وسياقها ووظيفتها وهدفها في اتفاقها مع روح اللغة وطبيعتها مفيدين من الدراسات الإعجازية من جهة ومن الدراسات الحديثة بكل أصنافها بلاغية ولسانية، أسلوبية ولغوية؛ أدبيّة وفنيّة ونقديّة من جهة أخرى. ولعل ذلك كله قد كوَّن ملامح رؤية نقديّة متقاربة للقدماء في الظاهرة البلاغية وإن لم تكن موحدة. وعلى الرغم من ذلك لم تأخذنا دهشة التطور الفكري والفني بما قاموا به جميعاً فكنا نحلّل الأسلوب الحقيقي والمجازي، ونجري عليه فَحْصاً فنياً ونقدياً وبلاغياً ولغوياً لنكشف عن عناصر الجمال فيه. فناقشنا كثيراً من النظريات والآراء في إطار تاريخيتها، وفي إطار الموازنة مع العديد من التصورات النفسية والاجتماعية كما هو في عدد من المواضع كالوعد والوعيد والضَّعْف والتحسّر، والفخر والتفاخر من الأغراض المجازية للخبر؛ وكذلك فعلنا في أسلوب الأمر والتمني والنداء من أغراض الإنشاء.

واتضح لدينا أن كثيراً من الآراء التي طرحتها المدارس الحديثة ليست إلا رؤى متطورة لأساليب البلاغة العربية كما جاء لدى (رولان بارت) و(رومان جاكبسون) مثلاً.

فقد كشفنا عن بنية جمالية لأسلوب الخبر والإنشاء؛ باعتباره بنية غير محايدة؛ علماً أنّها منفتحة على عالم لامتناهٍ، لأنّها لم تكن إشارات لغوية اعتباطية. لهذا كله أكدت أنّها بنية جمالية فنية تحمل رسائل إيحائية عديدة. فما جاء به الجرجاني والزمخشري وغيرهما سبقوا به نقاد الغرب، وإن ذهب به هؤلاء بعيداً بما يوافق أدبهم وفلسفتهم. وكذلك أثبتت دراسة جمالية الخبر والإنشاء وأغراضهما أنّ أساليبهما كلها كانت ممارسة نقدية حُرة مرتبطة بوظائف نفسية وموضوعية وفنية عالية.

فكل أسلوب في بنيته من اللفظ إلى التركيب وفي عملية الاستبدال والتوزيع؛ وفي مفهوم الانزياح عن معيار النحو كان يتهيأ لجمالية خاصة وفريدة عند الجرجاني في مفهوم الجوار والاختيار في النسق التركيبي.

إنّ دراستنا الجمالية التي استندت إلى التحليل والفَحْص الدقيق لكل أسلوب هيأت لنا إضافة العديد من الأساليب والنظرات لم يعرفها القدماء كما وقع لدينا خاصة في الأساليب المجازية للخبر كالوعد والوعيد والتبكيت والتوبيخ والضَّعف والعجز والحث على السعي والجد، وعدد من أساليب الأمر والنداء والنهي والتمني والاستفهام.

وتبينا في الوقت نفسه أن الخبر ليس بالضَّرورة أن يحتمل الصدق أو الكذب بشكل دائم ولكنّه قد يصبح نمطاً فنياً يحتمل الصدق وحده باعتبار قائله أو باعتبار مقام المخاطب والحال والواقع الحقيقي أو الفني وبهذا ارتبط المفهوم الجمالي البلاغي بالمفهوم الجمالي النقدي، ثم بالوظيفة التي يستند إليها كل منهما.

وإذا كان الخطاب الإلهي قد تميز بإعجازه الفريد البديع فإنّ الدراسات الإعجازية قدَّمت الكثير من الأساليب والأفكار إلى اللغة. ومن ثم عززت البلاغة الأدبية، وطوَّرت وجهتها الوظيفية؛ وطبيعتها

الفنيّة، وأغنتها بمفاهيم كثيرة ولا سيما ما يتعلق بالمصطلحات. وكان عبد القاهر الجرجاني والزمخشري فردين متميزين في هذا المجال. وبذلك كله صارت البلاغة العربية ممثلة لروح اللغة العربية؛ وأداة نقديّة فعّالة في استنباطنا لمفاهيم بلاغية جديدة ومن ثم تعزيز قدرة النقد على التحليل.

فلم تعد مجرد وسيلة لتشخيصهما؛ لأنّها هي التي دفعتنا إلى استكناه مفهوم (استعمال لفظ مكان لفظ)؛ ثم وجّهنا خروج أسلوب الكلام على مقتضى الظاهر وفق تصوّر المتكلم توجيهاً جديداً مفيدين في ذلك من بعض النقاد المحدثين، فضلاً عما سُقْناه قبل قليل من قضايا جديدة.

ولعل المرء لا يغفل ما انتهت إليه جمالية الخبر والإنشاء من الاعتماد على النّص القرآني، والحديث الشريف، والشواهد الشعرية القديمة والحديثة فكنا نشفع كل أسلوب بعَددٍ غير قليل منها، مع التمثيل لها بكلام نثري من عندنا إمعاناً منّا في إيضاح الأسلوب وإبراز طبيعته ووظيفته وجماليته.

وإذا كنا عمدنا إلى عدم تخريجها من دواوين أصحابها لكثرتها فلا يعني ذلك أننا لم نوثقها، ولم نضبط أكثرها، ولا سيما المُشكِل منها؛ فضلاً عن أنّها مستقاة جميعها من مصادر البلاغة ومراجعها من الدواوين والمجموعات الشعرية.

إن قراءتنا الجمالية انطلقت من بنية اللغة ذاتها؛ وهذا فرض علينا أن نشير في مواضع عدة إلى طبيعة الأسلوب اللغوي لنتوصل منه إلى إدراك جماليته البلاغية والفنية. أي كنا ننتقل من طبيعة اللغة وفضاءاتها إلى فضاءات الأساليب ووظائفها وبمنهج يكاد يكون مطّرداً؛ على حين قصر القدماء عنايتهم إمّا على اللغة وإمّا على البلاغة. فأهل اللغة كانوا يقفون عند اللغة لفظاً وتركيباً وأحوالاً من جهة الإعراب والبناء. وأهل البلاغة كانوا يعمدون إلى الاتجاه البلاغي في البنية اللغوية ليس غير. ولما جمعنا بين هذا وذاك لم نتغافل عن البلاغة القرآنية، وعن الدراسات الأسلوبية والنقدية الحديثة.

قائمة المصادر والمرجع:

- ابن قدامة، جعفر. نقد النثر. بيروت، المكتبة العلميّة، لا طبعة، لا تاريخ.
- ابن قتيبة. الشعر والشعراء. مصر، دار المعارف، لا طبعة، 1966م، جزء أول.
- أبو جهجه، خليل. رؤى نقديّة. بيروت، اتحاد الكتّاب اللبنانيين، لا طبعة، لا تاريخ.
- بدوي، أحمد أحمد. عبد القاهر وجهوده في البلغة. القاهرة، المؤسّسة المصرية العامة، الطبعة الثانية، لا تاريخ.
- الجرجاني، عبد القاهر. أسرار البلاغة. بيروت، دار المعرفة، لا طبعة، 1978م.
- الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الاعجاز. تحقيق محمد رشيد رضا، بيروت، دار المعرفة، لا طبعة، 1978م.
- جمعي، الأخضر. اللفظ والمعنى في التفكير النقدي والبلاغي عند العرب. دمشق، اتحاد الكتّاب العرب، لا طبعة، 2002م.
- خلف الله، محمد. من الواجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده. القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربيّة، طبعة2، 1970م.
- دهمان، أحمد علي. الصور البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني. دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، طبعة أولى، جزء أول.
- سعد، محمود توفيق محمد. نظرية النظم وقراءة الشعر عند عبد القاهر الجرجاني. دمشق، اتحاد الكتّاب العرب، لا طبعة، 2001م.
- فهمي، ماهر حسين. المذاهب النقديّة. القاهرة. مكتبة النهضة العربيّة، لا طبعة، 1962.
- قطب، سيّد. النقد الأدبي أصوله ومناهجه. بيروت، دار الشروق، الطبعة الثانية، 1983م.
- مندور، محمد. النقد المنهجي عند العرب. مصر، دار نهضة مصر للطبع والنشر، لا طبعة، لا تاريخ.
- مندور، محمد. الأدب ومذاهبه. مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر،لاط، 2006.
- هلال، محمد غنيمي. النقد الأدبي الحديث. بيروت، دار الثقافة ودار العودة، لا طبعة، 1973م.
- ويكبيديا، الموسوعة الحرّة.

دراسة معرفيّة في الحضارة وأزمة المعنى

د. محمد عبد العزيز يوسف[1]*

مقدمة

يتّصف هذا العصر بثلاث صفات: فهو عصر علميّ، وهو عصر تقنيّ، وهو عنصر مدار الأخلاق فيه على المنفعه، وقد يصح جمع هذه الصّفات الثّلاث في صيغة مركزة هي: أنّه عصر تقنيّ بنتامي، نسبة إلى بنتام فيلسوف المذهب النّفعيّ في القرن التّاسع عشر.

ولما كانت القيم لا يمكن أن تخضع لحسابات تجربة الخطأ والصّواب، فإن هذا إن حصل في عالم الأخلاق حتمًا سيوقع البشريه في فوضى لا حد لها، و سيصيب الإنسان نفسه بمشاكل باطنيه وقلق وتمزق داخلي يثبطانه عن المضي في طريق التّحضر. وهذا ما حصل فعلًا.

وكلّ كيان حضاريّ لا يمكن أن يحتفظ بحضارته إلّا إذا كانت قيمه الخلقيه ثابته مستقره، وفي مأمن من التّساؤل الفلسفيّ، وعلى الرّغم من سيطرة النّموذج الحضاريّ الغربيّ اليوم، فإنّه لم يقدم حتى الآن إجابات عن الأسئلة النهائيّة التي تواجه الإنسان في الكون.

ويعود هذا إلى أنّ التّصوّر الماديّ يغفل ذلك الجانب عن الإنسان الذي يجعله يسأل الأسئلة المعرفيّة (الكليّة والنّهائيّة) الخاصة بالهدف من وجوده في الكون وطبيعة هذا الوجود.

نعم، لقد تجاهل الخطاب التّحليلي الغربيّ البعد المعرفيّ تمامًا، إذ أنّه لا يطرح أسئلة جوهريّة بخصوص التّقدّم ومضمونه الإنسانيّ ويكتفي بطرح أسئلة إجرائيّة تنطلق من مفهوم التّقدّم الماديّ.

في هذا النّسق الثّقافيّ المتجرّد من القيمة تصبح كل الأمور متساوية، ومن ثم تصبح كل الأمور نسبيّة. وحين يحدث ذلك فإنّه يصعب الحكم على أي شيء ويصبح من المستحيل التّمييز بين الخير والشر، والعدل والظلم، بل والإنسان والمادة. فضلا «عن أنّ هذا النّسق ذاته عمل على بناء أخلاق جديده بالاستناد إلى المعايير الاجتماعيّة والعلميّة المنفصلة عن القيمة. حتى باتت الصّورة الأساسيهة للإنسان في الحضارة الغربيّة وحداثتها هي صورة الإنسان الماديّ النمطيّ.

ولعلّ كل موقف إنسانيّ من تلك الحداثة المنفصلة عن القيمة والمعنى هو جزء من المحاولة الرّامية إلى مراجعة المفاهيم المعاديه للإنسان التي سيطرت على الحضارة الحديثة. ومن هنا كانت ضرورة طرح النّموذج المقابل، نموذج الإنسان غير الماديّ، وهو إنسان يحوي داخله عناصر غيبيه متجاوزة لقوانين الحركة والمادة، يتحرك في إطار المرجعيّه المتجاوزة لهما، ولذا توجد دائما مسافه بينه وبينهما. إنسان متحيز للغائية وللأبعاد النّفسيّة والأخلاقيّة والإراديّة.

أوّلًا: مدخل إلى الدّراسة

كلما حاولنا تحديد معنى الحضارة، نغوض في بحر متلاطم الموج، لكثرة ما يتعرضنا من آراء تختلف إلى حد التناقض بين رأى ورأي. ذلك فضلًا عما في تحديد أمثال هذه المعاني العامة من صعوبة شديدة حتى لو لم يكن اختلاف الرأي فيها بعيد المدى. فقد تكون الكلمه واضحه حين تجري في سياقها، لكنك إذا عزلتها وحدها، ووضعتها في مخبار التّحليل والفحص ألفيتها تقاوم وتراوغ حتى ليستعصي عليك أن تمسك بأطرافها، فكأنّما اللفّظة من هذه الألفاظ العامة كائن حي بالمعنى الحقيقي

(1) حاصل على شهادة الدكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر من المعهد العالي للدكتوراه في الجامعة اللبنانية.

لهذه العبارة، تنصاع لفهمك اذا جعلتها جزءًا من عبارة ، لكن اجعلها وحيدة وحاول أن تمسكها من جناحيها، فإذا بها تتمرد عليك.

كانت، وهي مسبوقةٌ في عبارة، وسيلة تتعاون مع غيرها على أداء المعنى، أما وقد جعلتها غاية في ذاتها، تريد اختبارها هي، فما أسرع أن تنقلب بين يديك لغزًا غامضًا، وأن تتّخذ لنفسها أعماقًا وأبعادًا، لم تكن تتوقعها لها في بداية الطريق.

وهذا هو الشّاعر الفرنسي بول فاليري يحدثنا في ذلك فيشبّه اللفظة وهي تؤدّي معناها داخل عبارة تضعها مع غيرها، بلوح من الخشب الرّقيق، وضع على خندق ليعبر عليه العابرون، فلا بأس هناك اذا جرى عليه العابر خفيفًا سريعًا، أما إذا وقف العابر عليه ليختبر قوته، وراح يقفز بكل ثقله فإنّ اللوح الخشبيّ لا يلبث أن ينكسر تحت قدميه.

لكنّنا لن نمر على كلمة حضاره خفافًا سراعًا، ونريد تعريفًا للحضارة، يحدّد لنا الخصيصة الواحدة، أو مجموعة الخصائص التى لا بد من ظهورها في كل حالة حضاريّة، كما لا بد من اختفائها في كل حالة بدائيّه، لأنّه إذا كانت الصّفة التي تقع عليها ماثله في المتحضر وغير المتحضر على سواء، إذًا فهى ليست من التّعريف الذي ننشده، فمثلًا إذا عنّ لنا أن نذكر الفن أو الأدب – ليكون تعريفًا للحضارة – وقعنا في الخطأ، لأنّه ما دام الفن والأدب كائنا» ما كان نوعهما موجودين في كل جماعة بشرية، أيًا ما كان حظها من الحضارة، إذًا فهما عنصران ضروريان، لكنّهما وحدهما لا يكفيان للتّعريف. فالشّرط الأساسي الذي لا بد من توافره في أي تعريف كامل، هو أن نذكر الصّفات الضّرورية الكافية معًا. فالصّبرُ ضروري للإنسان، ولكنّه لا يكفي لتعريفه، وإذًا فلا يجوز أن نعرف الإنسان بأنّه الكائن المبصر. وهكذا الحضارة لا يجوز تعريفها بأنّها الحياة التي تحتوي على فنّ وأدب، على الرّغم من أنّ الفن والأدب عنصران ضروريان لا تخلو منهما حضارة.

فما هي الصفة، إذًا، التي تجمع إلى كونها ضرورية للحضارة، أن تكون كذلك كافيه لتعريفها؟ وهي إنّما تكون كافيه اذا امتنع ظهورها من كلّ حياة أخرى مما يتفق النّاس على أنّها ليست في عداد الحضارات.

وما هو القاسم المشترك بين الحضارات؟

إنّه يقينًا «ليس الأجهزة الآلية، إنّه الاحتكام إلى العقل في قبول ما يقبله النّاس وفي رفض ما يرفضونه. هذا الإحتكام إلى مقاييس العقل وحده قد يتبدى في صور تختلف باختلاف العصور. فربما ظهر في مجال السّياسة، أو في مجال التّشريع، أو في مجال التعامل الأخلاقي والقيمي، أو في مجال الحرب، أو في مجال العلوم الطبيعيّة. لكن هذه المجالات المختلفة إن هي إلا تطبيقات مختلفة لمبدأ واحد، هو أن يكون الحكم للمنطق العقليّ وحده دون سواه. فهذه العقلانيّة في وجهة النّظر هي التي تراها مائلةً في كل حضارة مهما اختلف لونها، ولا تراها في أي جماعة بدائيّة مهما تعدّدت بعد ذلك صفاتها.

فما هو هذا الذي نسميه عقلًا؟ هو ببساطه شديدة ذلك النّمط من أنماط السلوك الذي يتبدى عند محاولة رسم الطّريق المؤدية إلى الهدف المراد بلوغه. فليس الهدف في ذاته عقلًا لأنّه وليد الرّغبة وحدها، وليست النقطة التي نبدأ فيها السير على الطريق عقلًا لأنها مبدأ مفروض، أما العقل بمعناه الدقيق فهو رسم الخطوات الواصله بين هذا المبدأ المفروض من جهة، وذلك الهدف المطلوب من جهة. فافرض مثلًا أنّ أمّة أرادت الحرية لابنائها، اذًا فهذه الحريّة المنشوده هي الهدف المقصود، والفعاليّة العقليّه في هذه الحاله هي في دقة التّطور لما ينبغي أن يتّخذ من وسائل لتحقيق ذلك الهدف،

وبمقدار ما يكون للتّطور وسيلة من دقة تمكن النّاس من السّير على هداها فلا ينحرف بهم الطّريق، يكون لدنيا من قدرة عقليّة في هذا المجال.

وننظر الأن إلى أثينا بركليز، وبغداد المأمون، وباريس فوليتر، فلا نخطىء فيها جميعًا هذه الصّفة البارزه، وهي أنّ قبول الأشياء ورفضها لم يكن قائمًا على عواطف الحب والكراهيه، والرّضى والسّخط ولا كان قائمًا على التّقاليد الموروثة قيامًا أعمى، بل كان القبول والرّفض قائمين –على وجهة التّعميم الذي قد يشذ هنا أو هناك كانا قائمين على حكم العقل ومنطقه، فكأنّما كان النّاس يسألون عند كل وقفة يقفهونها من موضوح مطروح هل الخطوه الفلانيّه، إذا خطوناها أبلغتنا إلى الاهداف؟

على ضوء هذا، نستدير إلى عصرنا وحضارته.

إنّه ليس بدعًا يشذّ عن القاعدة التي سارت عليها سائر العصور، فالحضارة فيه ما زالت قائمه على نفس الأساس الذي قامت عليه حضارات السّالفين، والأساس هو العقل غير أنّ العقل يوجه فاعليته إلى ميادين تختلف كيفًا من عصر إلى عصر، وميدانيه اليوم هو العلوم الطبيعية التي تتمثّل في أجهزة ولا تقف عند كونها صياغات رياضيّه نظريّه.

وهي العصر يتّصف بثلاث صفات: فهو عصر علميّ، وهو عصر تقنيّ، وهو عصر مدار الأخلاق فيه على المنفعه وقد يصح جمع هذه هذه الصّفات الثلاث في صيغة مركزة.

هي: إنّه عصر تقنيّ بنتامي. أمّا التقنيّه فهي تتضمن ذلك الضّرب من العلوم الذي يستهدف اختراع الاجهزه التي تجسد قوانينها، ولا يترك هذه القوانين في صورتها المجردة. أمّا أنّه عصر بنتامي، فالإشارة هنا إلى بتنام فيلسوف المذهب النّفعيّ في القرن التاسع عشر.

معنى ذلك أنّ جواز المرور الذي يبيح لنا الدّخول إلى هذا العصر، هو أن نطوّر من قيمنا السّائدة لكي تصبح قائمة على علمنة، وعلى تقنيّة، وعلى نفعيّة في أسس التّعامل السّياسيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ على أقل تقدير!

إلا لأنّ العقلانيّه (بمعناها الجديد) والتّقانة وما يترتب عليهما من امور كالارتكاز كلّه على الواقع الماديّ الصّارم، والإيمان بنظره علمانيّه تجعل محورها على هذه الأرض قبل أن يكون هناك في عالم آخر، أقول إلا أنّ هذا الارتكاز على تلك العقلانيّه والتّقنيّه سوف يؤدي حتمًا إلى دخول عادات جديده في تلك الحياه، ومعناه إحلال قيم جديده محل قيم قديمه.

واذا كان المجتمع الإنسانيّ يمكنه أن يستغني وقتًا عن مكتسبات الحضارة – المكتسبات الماديّه – فإنّه «لا يمكنه أن يتنازل عن قمة التي تمثّل ثروته الأوليّة. وتلك هي القيم الخالده، التي نجدها كلما وجب علينا العوده إلى بساطة الاشياء»[1].

وبما أنّ الإنسان هو محور كل حضارة، وأنّ الحضارة تؤكد الشّرط الإنسانيّ، فالإنسان إذًا هو محور الفاعليّه في حركة الحضارة، التي بدورها رهن بدور الإنسان وفعاليته، فإنّ القضيه ليست قضية أدوات وآلات، إنّ القضية في هذا الإنسان ذاته، لذلك «علينا أن ندرس أوّلًا الجهار الاجتماعيّ الأوّل وهو الإنسان، فإذا تحرّك الإنسان تحرّك المجتمع والتّاريخ، واذا سكن، سكن المجتمع والتّاريخ، ذلك ما تشير إليه النّظره في تاريخ الإنسانيّه منذ أن بدأ التّاريخ، فنرى المجتمع حينًا يزخر بوجود النشاط، وتزدهر

(1) - مالك بن نبي، شروط النهضه، ترجمه: عمر مسقاوي، عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق ،1986، ص 60 .

فيه الحضارة، وأحيانًا نراه ساكنًا لا يتحرّك يسوده الكساد»[1].

والقيم تمثّل مراكز الثّقل في حضارات الأمم وشحنات الدّفع في مسيراتها، وتكاد تكون علاقتها الضّروريه للنّمو الحضاريّ، تبدو طرديّه باستمرار على مستويي الكيف والكم، فكلما التزمت جماعه ما بمزيد من القيم الأخلاقيّة، وكلما سعت إلى صقل هذه القيم وتأصيلها في أعماق البنيه الاجتماعيّة، تمكنّت من حماية وحدتها، ومن تأخير عمرها الحضاريّ وأبعاد شبح التّدهور والسّقوط تاليًا، وكلما بدأت جماعة ما بالتّخلي عن هذه الالتزامات واطراحها جانبًا وعدم السعي لبلورتها و تعميمها في الممارسه الجماعيه، عرضت وحدتها للتّفتت، وأذنت نشاطاتها ومعطياتها الحضاريّه الشّامله بمصير سيء قريب»[2].

ولما كان المقوم الخلقيّ ظاهرة ذاتيّة باطنيّه، فإنّه لا يستمد وجوده من رقابة خارج النفس أو الذّات، ولذا كان الوعي الخلقي يستند إلى البعد الإنسانيّ بشكل مباشر. والفصل بين الإنسان والقيم الأخلاقيّة مشكلة من المشاكل الفلسفيّة الحضاريّة – وهي فكرة محوريّة في دراستنا –، ذلك لأنّ «الجانب الإنسانيّ يتميز بعنصر الثّبات والاستقرار ولا يخضع لمؤثرات الزّمان والمكان وعلى حين تتميز الأبعاد الأخرى في الإنسان – كالبعد الاقتصاديّ مثلًا– بعنصر التّحوّل والتّغير، وتخضع لمؤثّرات الواقع، وتنفعل بالعوامل المكانيّه والزّمانيّه انفعالًا يدفع إلى التماس التّطور والتّجديد»[3]. كما أنّ القيم لا يمكن أن تخضع لحسابات تجربة الخطأ والصّواب وهذا العامل في عالم الأخلاق حتمًا سيوقع الأمم والشّعوب في فوضى لا حد لها، وسيصيب الإنسان نفسه بمشاكل باطنيه وقلق وتمزّق داخليّ يثبطانه عن المضي في طريق التطور والتحضر» [4]. وكل كيان حضاريّ لا يمكن أن يحتفظ بحضارته، إلا إذا كانت قيمة الخلفيه ثابته مستقره، وفي مأمن من التساؤل الفلسفيّ، وبذلك يصبح التّطور الحضاريّ في ظل ثبات القيم ناموسًا كونيًا منتظمًا، وكلما حدث اختلال في ميزان القيم في مجتمع معين، حدث تمزّق في شبكة العلاقات الاجتماعيّة والحاله الأخلاقيّة، فـ «الفوضى الاجتماعيّة في أشكالها المختلفه تنتج الإضراب الأخلاقيّ حتمًا..»[5]، والحقيقيه أنّ المباحث الوجوديّه (من فلسفة وأدب) تقدم ضوءًا كاشفًا على النّتائج التي ينتهي إليها إنسان مزّقته الفوضى الاجتماعيّة والحروب والصّراعات، وقضت على وحدته التي عاشها خلال مئات السّنين، وخرج منها تائهًا حائرًا، يبحث عن حقيقة وجوده، فلا يستطيع، ويبحث عن معنى الإنسان في مجتمع مزّقته الأهواء الماديّه فلا يجد، فكان لا بدّ أن يختلق فكرًا أو أدبًا يجد فيه ملاذًا من هذا التّحلّل الحضاريّ، ومأوى يحتمي به في ظلّ هذه الأزمه الخانقه التي أطاحت بالقيم السّائده وعوامل التّماسك الاجتماعيّ، فكانت الفلسفه الوجوديّه، بما تدعو إليه من التّحرر والفرديّه والاحتجاج على مجتمع فقد مسوّغات وجوده، وإذا تأمّلنا جوهر اهتمامات أصحاب هذا الأدب الوجوديّ، والشّعور الحاد باتّجاه الوجود للعدم عند «هيدجر» والشّعور بالغثيان عند (سارتر)، والشّعور بالعبث كما عند (البيركامي)، أقول إذا تأملنا هذه المحاور، نجد أنّها نتاج لعبثية المجتمع وعدم جدوى فكرة ونطمه ومؤسّساته نحو التّوحد القيمي والأخلاقيّ، ومن ثم الإحساس بالطّمأنينه والأخوه الإنسانيّه.

فالتّقدّم الأخلاقي إذًا هو جوهر الحضارة حقًا، وليس له غير معنى واحد، أمّا التّقدّم الماديّ فهو أقل جوهريّة، ويمكن أن يكون له أثر طيب أو سيء في تطوّر الحضارة. ومن البديهي أن يكون في كلّ

(1) - مالك بن نبي، تاملات ، دار الفكر، دمشق ،2014، ص 125، ط 11 .

(2) - عماد الدين خليل ، التفسير الاسلامي للتاريخ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1978، ص 288، ط 2.

(3) - احمد الشريف ، دراسات في الحضارة الاسلاميه ،/ دار الفكر العربي ، القاهره، 1981،ص 62 ، ط 2.

(4) - عماد الدين خليل ، تهافت العلمانية ، مؤسسة الرساله ، بيروت ، 1977،ص20، ط 2 .

(5) - مالك بن نبي، فكرة كومنولث اسلامي ، مكتبة عمار ، القاهره،1982 ، ص 38 .

حركه تحضر قوى ماديّه وروحيه أخلاقيّة تعمل للتقدم جنبًا إلى جنب، وكأنّما ينافس بعضها بعضًا فإذا بنا بعصرنا هذا قد وصلنا إلى فكرة أنّ الحضارة إنّما تقوم في جوهرها على الإنجازات العلميّه والصّناعيّه والفنيّه، وأنّها تستطيع بلوغ أهدافها من دون أخلاق»[1].

وليس خافيًا على أحد اليوم ماذا كانت نتيجة هذا التّخلي عن التّصور الأخلاقيّ للحضارة وهذا ويل ديورانت يقدم رؤية شاملة مركبة للحضارة إذ يقول «..إنّما تتألف الحضارة من عناصر أربعه: الموارد الاقتصاديّة، والنّظم السّياسيّة، والتّقاليد الخلقيّه، ومتابعة العلوم والفنون، وهي تبدأ حين ينتهي الاضطراب والقلق»[2] معززًا بذلك حضور العامل الأخلاقي وبقوة في معادلة الحضارة والتّقدّم.

وفي سياق طرح بعض الرّؤى عند عدد من المفكرين عن الحضارة، يقول وايتعهد «فالإنسان أو المجتمع المتحضر هو من سيطرت عليه المزايا الآتيه: الصدق، والجمال والمغامره والفن والسلام، على أن تتمثّل هذه المزايا الخمس في كل جوانب الخبرة»[3]، كما عرفها بعض الباحثين على أنّها «ثمرة التّفاعل بين الإنسان والكون والحياه»[4] لنلحظ أنّ الكثير من المقاربات حول المسأله الحضاريّه تكاد تكون مزدوجه (الماده مقابل القيمه) أو مركبه في بعض الأحيان، وفي معادلة الماده مقابل الحياه، نرى في الأولى التّجانس، والكم والتكرار، والسّببيه، والآلية، بينما نرى في الثّانيه الإبداع، والتّنوع، والنّمو، والعفويّه، نجد الكائن الحي القادر على خلق المركب من البسيط، والنظام من الفوضى، وعندما رجحت كفة الماده، كشف العصر الحديث عن سلبياته وآفاته بعد أن كان أنصاره يعتقدون أن التّقدّم العلميّ والتقنيّ (الماديّ) قادر على أن يرفع عن الإنسان أسباب البؤس والمشقه، فإذا به يلقي الإنسان في دوامة من الشّقاء والشّك والقلق على مصيرة لما ورثه من آفات لا حصر لها. و»بترك عصرنا البعد الأخلاقي في الإنسان يكون قد ترك المصدر الأساسي الذي ظلّ يمدّ الإنسان عبر أطواره الثّقافيّه والحضاريّه بمعاني الحياه، ومعايير السّلوك، وكذلك القيم»[5].

وعليه، فالمهمه الكبرى لإنسان هذا العصر أن يعرف مكانته في العالم، وأن يفهم ما يجب أن يكون عليه حتى يحقق إنسانيّته، إنسانيّته التي تمكن في قدرته على تثقيف نفسه وتنمية الأخلاق فيها، وتغيير طبيعته، وتطير ذاته نحو الكمال الإنسانيّ، فالهدف الأعلى للتّطور الإنسانيّ هو الوجود الأخلاقيّ، ولهذا فإنّ مهمّه إنساننا هذا هي: «تحقيق الحقّ والأخلاق المحضه، وليس إرضاء ميول الإنسان وغرائزه»[6].

ولما انكشفت الأخلاق في هذا العصر، طغت على العقول طرائق التّفكير فوق الأخلاقيّة وغير الأخلاقيّة ، فأحدثت تخريبات مروعه جدًا دون ان يتبين أحد بوضوح معنى هذه الكارثه ، أو يعي

(1) - ألبرت اشفيتسر، فلسفة الحضارة ، ترجمة : د. عبد الرحمن بدوي، مراجعة : د, زكي نجيب محمود ، المؤسسة المصريه العامه للتأليف و الترجمه والطباعه والنشر، د.ت، ص38 .

(2)- ويل ديورانت ، قصة الحضارة ، ترجمة د. ذكي نجيب محمود ، ومحمد بدران، جامعة الدول العربيه ، لجنة التأليف والنشر، القاهره، 1965،ص3. 9- أ.ه. جونسون ، فلسفة وايتهيد في الحضارة ، ترجمة: عبد الرحمن باغي، المكتبه العصريه ، بيروت ،1965، ص 15 .10- محمد سعيد رمضان البوطي ، منهج الحضاره الانسانيه في القران ، دار الفكر دمشق ، 1981،ص 19 .

(3) - أ.هـ جونسون، فلسفة وايتهيد في الحضارة، ترجمة: عبد الرحمن ياغي، المكتبة العصرية، بيروت، 1965، ص 15.

(4)– محمد سعيد رمضان البوطي، منهج الحضارة الإنسانية في القرآن، دار الفكر، دمشق، 1981، ص 19.

(5) - طه عبد الرحمن ، سؤال الاخلاق ، المركز الثقافي العربي 2000 ، ص 123 .

(6)عبد الرحمن بدوي ، الاخلاق عند كانط ، وكالة المطبوعات ، الكويت ،1979، ص 44 .

شيئا» اكثر من ان روح العصر قد سلبت كل المعايير الأخلاقيّة قوتها .

كما بات إنسان عصرنا يجابه حقيقة أنّ النّموذج الحضاريّ المهيمن حاليًا (أي النّموذج الغربيّ) أصبح يشغل مكانًا مركزيًا في فكر معظم الشّعوب ووجدانه بسبب انتصاراته الواضحه في مجالات عديده. وهي التي ترجمت نفسها إلى إحساس متزايد بالثّقه بالنّفس من جانب الإنسان الغربيّ، وإلى إيمانه بأنّ رؤيته للعالم هي أرقى ما وصل إليه الإنسان، وإنّ كلّ التّاريخ البشري يصل إلى أعلى مراحله في التّاريخ الغربيّ الحديث، وأن العلوم الغربيّه علوم عالميّة وأنّ النّموذج الحضاريّ الغربيّ يصلح لكلّ زمان ومكان، أو على الأقل يصلح لكل زمان ومكان في العصر الحديث وعلى الرّغم من أنّ هذا النّموذج ذاته لم يصل حتى الآن إلى مستوى التساؤل المعرفيّ الذي يشكّل إجابه عن الاسئلة النّهائيّة التي تواجه الإنسان في الكون، ويعود هذا إلى أنّ التّصور الماديّ يغفل ذلك الجانب من الإنسان الذي يجعله يسأل الأسئلة المعرفيّه (الكليّة والنهائية) الخاصه بالهدف من وجوده في الكون وطبيعة هذا الكون وطبيعة هذا الوجود. كما أنّ الإجابات التي يقدمها التّصور الماديّ لهذه الأسئلة إجابات سطحيّة لا تليق بمقام الإنسان (اصل الإنسان هو المصادفه –الإنسان كيان مادي – الهدف من الوجود هو الإنتاج والاستهلاك ....الخ).

نعم، لقد تجاهل الخطاب التّحليلي الغربيّ البعد المعرفيّ تمامًا إذ أنّه لا يطرح أسئلة جوهريّة بخصوص التّقدّم ومضمونه الإنسانيّ ويكتفي بطرح أسئلة إجرائيّة تنطلق من مفهوم التّقدّم الماديّ كمرجعيه نهائيّة من دون تساؤل بخصوص مسلّماته وتنطلق منه مثل: كيف نحقّق التنمية؟ كيف نحقق التّقدّم؟ بينما لو تعمق الخطاب التّحليليّ ووصل إلى المستوى المعرفيّ، وبدأ يسأل عن الهدف، لاتّضحت مسلّمات النّموذج ، ولأصبح السّؤال ما الهدف من التّنمية؟ ما صورة الإنسان التي يحاول المجتمع أن يصل إليها؟ وما الغاية من التّقدّم؟ هل التّقدّم له فعاليّة على كل من المستويين الماديّ والأخلاقيّ (الإنسانيّ) ، أم أنّ فعاليته تنحصر في المستوى الماديّ وحسب؟

أسئلة متعدده لم تستطع الحداثه الغربيّه المعاصرة الإجابه عليها حتى الآن.

ويمكن القول بأنّ منطلقات الحداثة الغربيّه من إيمان بالعقل الماديّ إلى تصور أنّ العالم بسيط يمكن الإحاطه بكلّ جوانبه مرورًا بالإيمان بالتّقدّم الماديّ، قد اتّضح دفعها للإنسان الغربيّ تدريجيًّا للغايه وظهرت سطحيتها كما ظهرت في الغرب، دراسات كثيرة للغاية عن اخفاق الحداثه في تحقيق السّعاده للإنسان، بل وعن عدميتها ولا إنسانيّتها وضرورة تجاوزها. ولعلها في المحور الثاني من هذه الدّراسة قد نوفق في محاولة طرح مقاربة نقديّة للحداثة الغربيّة.

«ثانيا» دراسة حالة، الحداثة الغربيّة أنموذجًا

إنّ الحديث عن واقع الحضارة الغربيّه المعاصره يعدّ من اكثر الموضوعات إثاره وجدلًا في أوساط أهل العلم الغربيّين، من هنا يركز هذا المحور من هذه الدّراسة على ما تعانيه الحضارة الغربيّه اليوم من تحديات ومشكلات. جوهريّة انطلاقًا من مقاربة فلسفيّة وسوسيولوجيّة تسلّط الضوء على إشكالية معاناة المجتمعات الغربيّه، من حالة العبث والفوضى المتجذّرة في الحياه اليوميّة لهذه المجتمعات عبر طرح مسألة (الحداثه الغربيّه) المعاصره كأنموذج في مخبر التّحليل والتفسير.

وقد يكون من المفيد الوقوف قليلًا عن مصطلح الحداثة، لإذ توجد تعريفات كثيرة لهذا المفهوم، لكن ثمة ما يشبه الإجماع على أنّ إحدى ركائز الحداثه، فكرة أنّ الإنسان هو مركز الكون وسيدة، وأنّه لا يحتاج إلا إلى عقله سواء في دراسة الواقع أو إدارة المجتمع أو للتّمييز بين الصّالح والطّالح ، وفي هذا الإطار يصبح العلم هو أساس الفكر، مصدر المعنى والقيمه، والتكنولوجيا هي الآلية الأساسيه في

محاولة تسخير الطّبيعة وإعادة صياغتها ليحقّق الإنسان سعادته ومنفعتة، والعقل هو الآلية الوحيده للوصول إلى المعرفه.

هذا التّعريف قد يبدو للبعض تعريفًا جامعًا مانعًا أو على الأقل كافيًا، ولكنّنا لو فحصنا الأمر بدقة أكبر لوجدنا أنّ الحداثة ليست مجرد استخدام العقل والعلم والتكنولوجيا، بل هي استخدام العقل والعلم والتكنولوجيا المنفصله عن القيمه والمعنى، وهذا البعد هو بعد مهمّ لمنظومة الحداثة الغربيّه، ففي عالم متجرد من المعنى تصبح كل الأمور متساويه، ومن ثم تصبح كل الأمور نسبية.

وهذا العالم كان قد تحدث عنه (آلان تورين) قائلًا: «لم نعد نؤمن بثقافة حضارة التقنيّة، واستغلال موارد الطّبيعه..»[1]، وفي هذه الثّقافة حيث كل الأمور نسبيّة ومتساويه، فإنّه حتمًا يصعب الحكم على أي شيء ويصبح من المستحيل التمييز بين الخير والشر ، والعدل والظلم، بل وبين الجوهري والنسبي، واخيرًا بين الإنسان والطّبيعة أو الإنسان والمادة.

هذه هي الحداثه التي تبناها العالم الغربيّ، وهي التي تجعله ينظر إلى نفسه على اعتبار أنّه هو (وليس الإنسان أو الإنسانيّه) مركز العالم، وأن ينظر إلى العالم على أنّه مادة استعماليّة يوظّفها لصالحه باعتباره الأكثر تقدمًا وقوة. ربما يكون هذا هو التّعريف الحقيقي للحداثه كما تحققت تاريخيًّا، وليس كما عرفت معجميًا، وهذا هو التّعريف الذي قد يمكننا من قراءة كثير من الظّواهر الحديثة.

إنّ الحداثة الغربيّه المؤمنة بمركزيّة الإنسان الغربيّ عملت على بناء أخلاق جديده بالاستناد إلى المعايير الاجتماعيّة والعلميّه المنفصله عن القيمه، وهو ما ينتقده مجددًا (آلان تورين) بقوله «نشهد بوضوح أنّ غياب أسس الأخلاق قد أدّى إلى انتصار النّزعتين النّفعيّة والوظيفيه»[2]. وكثير من العلماء والفلاسفه المعاصرين يتحدثون عن أنّها – الحداثه– ستحدث في الأرض خرابًا نتيجة التّقدّم الماديّ، ويتحدّثون عن عبثية الحياة في العصر الحديث، «فإذا كانت البشريّه قد واجهت في مسيرتها المضطربة عبر الأجيال تحدّيات عديدة، إلّا أنّه لم يكن منها ما هو أكثر خطورة على الإنسان، وهدمًا لحياته من التّحدي الذي تمثله الحضارة الغربيّه اليوم»[3]، ولذلك، إنّ تلك الحداثه التي دعت مطلقية الغرب ومركزيّته، عليها أن تعيد النّظر في انتصاراتها ونجاحاتها، وأن تقف على نقاط القصور التي ظهرت من خلال التّطبيقات المختلفه لنموذجها المعرفيّ، وأن تدرس الأزمات النّاجمه عن تبنيه وتطبيقه، وهي النّقطة التي اكتملت فيها معظم ملامح النّموذج المعرفيّ الغربيّ، وتحققت معظم حلقاته، ولم تعد مجموعه من الافكار يتم الدّعوه إليها، وإنّما أصبحت بناءً حضاريًّا ماديًّا، ظهرت نتائجه الإيجابيّة مباشرة، كما تبدو نتائجه السّلبيّه غير المباشره. ويمكن القول إنّه على الرّغم ممّا حقّقته هذه الحداثة وأنجزته في مختلف المجالات، إلا أنّ هذا التّقدّم كبح من حريّة الإنسان وجعلها تتقيد به (أي التّقدّم) داخل الحضارة الغربيّه، و»كان الفيلسوف جان فرانسو ليوتار هو أوّل من نشر خبر موت الحداثة في كتابه الذي نشر سنة 1971، بعنوان الظّرف ما بعد الحداثي – تقرير عن المعرفه»[4]، كما يؤكد ذلك فاتيمو حين يقول «إنّ التقنيّه تمثل ازمة الخط الإنسانيّ لان انتصارها ينفي القيم الإنسانيّة،

---

(1) - الان تورين ، نقد الحداثة ، ترجمة : صالح الجهيم ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق ، 1998 ، ص 206.

(2)- الان تورين ، المرجع نفسه ، ص 323.

(3) - سيد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الاسلام والعلمانيه، ترجمة: محمد طاهر الميساوي، المعهد العالمي للفكر والحضارة الأسلاميه، ماليزيا 2000، ص 155.

(4) - عبد العالي دربة، ما بعد الحداثة في النظرية السوسيولوجية المعاصرة، مجلة الباحث الاجتماعي، منشورات جامعة منتوري، قسنطينه، العدد 3، 2001،ص 17.5-جياني فاتيمو ، نهاية الحداثة ، الفلسفات القدمية والتفسيرية في ثقافة ما بعد الحداثة، ترجمة : فاطمة جيوشي ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 1998، ص 49 .

فالتقنيّة سيرورة معممة لإنسانيّة فقدت إنسانيّتها»[1]. ومعلوم ان المجتمع الغربيّ قد بلغ الذروة في حداثتة وتقدمه الماديّ ، غير ان هذا التّقدّم تعرض لهزات وانكسارات حادة لما احدثه من تقلبات في امور الحياة وشؤون المجتمع كشفت عن عمق الازمة التي يعيشها الغرب . هذه الحقيقة الحتمية اقر بها بعض رواد الحضارة الغربيّة ومفكريها قبل غيرهم كما رأينا _ والذين اكدوا على ان الغرب يسير باتجاه درب مسدود سيفضي به حتما إلى التأزم النّفسي، يقول سوركن «لما كانت الحياة الاجتماعيّة في الحضارة الماديّة معقدة جدًا، وكان النّضال فيها من أجل السّعاده فيها عنيفًا فإنّ السّعي وراء اللّذة يحطم التّوازن العقليّ والأخلاقيّ لدرجة أنّ الجهاز العصبيّ لمعظم النّاس لا يحتمل الضّغط الرّهيب الذي يتعرض له فيتفكك، ولما لم يكن للإنسان من مثل عليا في هذه الحضارة، كانت حياته يكتنفها صراع مضطرب، فإنّه يقع فريسة الأوهام، والدّوافع ويكون كالرّيشة في مهب الرّيح، فيفقد اتزانه، ويزداد تفكّكه ويتعرّض لرجّات عنيفه تحطم حصانته»[2].

لقد أصبح المستقبل مخيفًا، وأشكلت الصّيرورة كما يقول الفيلسوف التّشيكي باتوك، وستظل في إشكال على الدوام. فكلما زاد تحكمنا في القوى الماديّة في عالمنا زدنا انحطاطًا بالمجال الحيوي.

ألم تعلن الحداثة عن موت الاله مع نيتشه، وموت الإنسان مع فوكو؟ حداثة أرادت تحرير الذّات من سجن العقل، واللغة، والنّسق، فإذا بأعلامها يقوضون الذّات المفكره المتعالية، التي تدعي امتلاك الحقيقة واليقين، «ويجعلون الفكر يقع في سجن أدهى وأمرّ من السّجن المقوض، إنّه سجن الشّك والعدميّة الذي أضحى معه الفكر الغربيّ غارقًا في فوضى التّفسير، وغياب المعنى وتحوّل الحياه إلى عالم لا متناهي الرّغبات، عالم المتعة والشّهوة، إذ غاب كل جميل، وحلّ محله مبدأ اللذة، ليفقد معه الإنسان الرّغبة في الحياه، فأعلنعن انتحاره حقيقة بعدما قيل: إنّه موت رمزي»[3].

وهكذا إلى أن ظهرت ملامح الإنسان المعاصر كإنسان جسمانيّ لا واعٍ يقدس اللّذة والشّهوات، ولا يطلب إلّا ما يتماشى مع رغباته وغرائزه وأهوائه، فهو كائن أحادي البعد، خاضع للحتميات النّفسيه اللاشعوريّه التي تفقد فيها الذّات الواعيه وعيها بما تفعل، ويتساوى فيها الإنسان مع الحيوان لاشتراكهما في السّلوك المنسلخ عن كل القيم الأخلاقيّة، والفضائل الإنسانيّة المتعالية. وهذا الإنسان الجسمانيّ إنسان نمطيّ يعيش ليستهلك وتكتسب حياته معنى من معدلات الاستهلاك التي يحقّقها ولا يتحرك في إطار أي ثوابت أخلاقيّة أو معرفيّة وقد لاحظ فاكيلاف هافيل (رئيس جمهورية التّشيك) هذا الوضع، وحاول تفسيره بقوله «إنّنا نعيش في أوّل حضارة ملحدة في التّاريخ البشري. فلم يعد النّاس يحترمون ما يدعى القيم الميتافيزقيه العليا والتي تمثل شيئًا أعلى مرتبة منهم، شيئًا مفعمًا بالأسرار. وأنا لا أتحدث هنا بالضّرورة عن آله شخصي، إذا أنّني أشير إلى أي شيء مطلق ومتجاوز. هذه الاعتبارات الأساسيّه كانت تمثّل دعامة النّاس، وافقًا لهم، ولكنّها فقدت الآن. وتكمن المفارقة، في أنّنا بفقدانها إياها نفقد سيطرتنا على المدنيّة التي أصبحت تسير من دون تحكّم من جانبنا. فحينما أعلنت الإنسانيّة أنّها حاكم العالم الأعلى، في هذه اللّحظه نفسها، بدأ العالم بفقد بعده الإنسانيّ»[4]، إنّ هافيل بكلماته هذه قد وصل إلى جوهر الإنسان الحداثي الماديّ.

---

(1) – جياني فاتيمو، نهاية الحداثة، الفلسفات القديمة والتفسيرية في ثقافة ما بعد الحداثة، ترجمة: فاطمة جيوشي، وزارة الثقافة، دمشق، 1998، ث 49.

(2) – انور الجندي ، الفكر العربي _ دراسة نقدية _ وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية ، الكويت ، 1987 ، ص 280 .

(3)– عبد الغني بارة ، اشكالية تاهيل الحداثة في الخطاب النقدي الغربي المعاصر (مقاربة حوارية في الاصول المعرفية، الهيئه المصرية العامه للكتاب ، القاهرة ، 2005 ، ص 64.

(4) – عبد الوهاب المسيري ، العالم من منظور غربي ، دار الشروق ، القاهره ،2001 ، ص 84.

ويمكن القول بأنّ الصّوره الأساسيه للإنسان في الحضارة الغربيّة هي صورة الإنسان الماديّ الجسماني، وهي صورة بدأت أجهزة الأعلام في العالم الغربيّ الترويج لها، وبدأ الكثيرون في استبطانها.

وهذا التّطور للإنسان يولد تحيزًا للإشباع – الماديّ- العاجل ويقوض مقدرة الإنسان على أرجاء الإشباع، وكما أنّ العالم يصبح عالم الحواس الخمسه وحسب. لذا فالإنسان الماديّ إنسان براجماتيّ واقعيّ متكيف، لكل هذا نجده معاديًا للتّاريخ والتّراث والهُوية بل وكل المثاليات، فهو يدور في عالم المادة والمنفعة واللذة .فضلًا عن أنّ شروط الحياة الجديدة التي فرضتها الحداثة «تدرك بشكل جيد بوصفها اجتثاث هذا الإنسان من انتماءاته التقليدية، واجتثاثه من أسسه داخل الجماعة العضويّة والاسرة»[1].

إنّ ما آلت إليه الحداثة الغربيّه أمر طبيعيّ ومتوقع، بخاصة مع تصاعد أزماتها ابتداءً من حربيها الأوروبيتين، وانتهاءً بمشكلاتها المتنوعه، مثل تآكل مؤسّسة الأسرة وانتشار الإيدز والمخدرات، وتراكم أسلحة الدّمار الكونيّ، والأزمة البيئيّه، وتزايد اغتراب الإنسان الغربيّ عن ذاته وبيئته، وهي كلّها أمور كان لا يتحدث عنها الا الشّعراء في شعرهم، والرّوائيون في رواياتهم، والعلماء في دراساتهم العلميّه، ولكنّها مؤخرًا أصبحت أخبارًا يوميّة تتناقلها الصّحف والإذاعات، والمجلات، ولعل ما هو أخطر من هذه السّلبيات هو «امتداد القدرة العلميّه والتقنيّة من حيز الطّبيعة الماديّة، إلى حيز الإنسان ذاته»[2]، ما يؤكد مجددًا أنّ الحضارة الغربيّه تخلّت عن قيم الأخلاق ووضعت مكانها القانون الوضعيّ الذي جعلته منظمًا لسائر شؤونها، وهو ما جعل المجتمع الغربيّ في تخبط دائم، وهذا ما يؤكده (الان تورين) الذي ذهب أنّ المجتمع إلى بثّ «قبل الكثير من القيود ومن العبوديات، أسوأ من التي كانت في الماضي»[3]. لم ينته الأمر إلى هنا، بل انسحب أيضًا على الجانب المعرفيّ حين ظهر التّحيز للماديّ على حساب الإنسانيّ. وهو تحيّز ضدّ الطّبيعة البشريّة لصالح المادة وطبيعة الأشياء. ويظهر هذا بوضوح في محاولة تفسير ما هو إنسانيّ بما هو طبيعيّ وغير إنسانيّ، فيخضع الإنسان بشكل مطلق لقوانين الضّبط والقياس والتّحكم والتّفسيير التي تستخدم في دراسة الظّواهر الطّبيعيّه، وتخضع الظّواهر الاجتماعيّة لممارسات مناهج البحث في العلوم التجريبيّة نفسها كما تمّت الإشارة سابقًا عن امتداد القدرة التقنيّة من حيّز الطّبيعة الماديّة إلى حين الإنسان ذاته، (وهذا ما يسمى بوحدة العلوم في مقابل استقلال العلوم الإنسانيّه عن العلوم الطّبيعية) وينجم عن هذا الانتقال من الإنسانيّ إلى الطّبيعي تحيّز ضد الغائيّة وإسقاط للأبعاد الأخلاقيّة والنّفسيّة والإراديّة (ولنقل العناصر الإنسانيّه لأنّ الإنسان هو المخلوق الوحيد في الكون صاحب الادارة الحرة، الذي يبحث عن الغاية في الكون الذي يتبع منظومات أخلاقيّة ينظم بها سلوكه) ثم تظهر العتميات المختلفه التي تفسر الكون وسلوك الإنسان والحيوان بشكل علميّ حتمي، أمّا أحلام الإنسان وتطلعاته (خاصه- كيفية – غائية).

وفي ذات السّياق – الحديث عن التّحيز المعرفيّ للحداثة الغربيّة- ثمة أيضًا تحيّز للمحسوس والمحدود وما يقاس، والكمي على حساب غير المحسوس واللامحدود ودوما لا يقاس والكيفي. فالعلم الغربيّ قد حصر دراسة الظّواهر في العالم المحسوس فقط.

ولذا تعرضت كلّ الملامح اللامحددة والمركبة والكيفيّة إلى التجاهل، فما لا يمكن قياسه أو ملاحظته

(1) – جياني فاتيمو ، نهاية الحداثة ...، المرجع السابق ، ص 43 .

(2) – قسطنطين زريق، سلبيات الحداثة واخطاؤها، الحداثة وانتقاداتها، ترجمة واعداد: محمد سبيلا وعبد السلام العلالي، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء 2006 ، ص 47 .

(3) – الان تورين، نقد الحداثة، المرجع السابق، ص 257.

خارجيًا (العناصر الغائبة على سبيل المثال) ليس موضوعًا للدّراسة العلميّه. والظّواهر شديدة التّركيب والمؤثّرات من خارج العالم المحسوس (المعروف لنا من خلال حواسنا الخمسة وحسب) لا تقبل بسهولة الملاحظه أو التّجربه أو التّعبير الكمي أو الاحصائيّ الذي يتبناه العلم الحديث. والتّميز الغائيّة والخصوصية والفرديّة والذاتيّة هو تميّز ضد الصّفات الإنسانيّة للإنسان وتميّز للصّفات الماديّة، فهي كلّها تحيّزات للماديّ على حساب الإنسانيّ وتعبير عن تصفية الإنسانيّ لحساب الماديّ .

وبعد، فإنّ كلّ هذا يشير بوضوح إلى الانقلاب الذي حدث في البنية المفاهيمية لمشروع الحداثه، إذ انتقلت فيه من الحديث عن العقل إلى اللاعقل، ومن المعنى إلى اللامعنى والعدمية، ومن القيمه إلى اللاقيمه، ومن وحدة الحقيقه إلى تعدديتها، ومن الانسجام والتماسك إلى التّشظي والتّفتت، ومن البنية والنّسق إلى الفوضى.

كما صارت البيئه الفكريّة المعاصرة مثقله بالتّوتر، وبالتّردد، وبالحيره، حتى قال بعضهم «في هذا العصر لا شيء متفق مع أي شيء آخر، ليس هناك إلّا التّشظي، وعدم التّجانس، الثّقافة صارت تعاني على الصّعيدين السّيكولوجيّ والعمليّ، جراء العطاله الفلسفيّة التي تنتشر فيها، لقد أضحى الإنسان المعاصر بثقافته أمام تحدّ جدليّ كبير، تسود فيه السّطحيّة بدلًا من العمق، والاختراليّة بدلًا من الشمول، وغبش الرؤية بدلًا من وضوحها بتعبير أوضح، أصيب فكر الإنسان بحالات من التّردد والضّياع الميتافيزيقيين»[1]. حتى أنّ بعضهم أصبح يتحدّث عن الخاتمه الكارثيّة للتّاريخ، هذا التّاريخ الذي صار فيه المركز غير قادر على الصّمود، ووحدها الفوضى فالتة من عقالها في هذا العالم، كما يقول الشّاعر وليم بتلرييتش، في مثل هذا العالم (الغربيّ الحديث)، لم يبق أي مكان لكلّ ما هو داخليّ، لأنّ الأمر هنا يتعلّق بأشياء لا ترى، ولا تحسب، ولا توزن (كما ورد سابقًا).

لقد بات المثل الأعلى لهذا العالم الحيوان البشريذ الذي نما إلى الحدّ الأقصى قوته العضليّة أنّ إبطالة أي العالم الحديث هم الرّياضيون على سبيل المثال، وإن كانوا وحوشًا. إنّ عالمًا نرى فيه مثل هذه الاشياء، قد سقط فعلًا إلى أسفل الدّرجات، فهل صحيح أنّ عالمنا اليوم أكثر سعاده مما كان عليه من قبل؟

يبدو الأمر على النّقيض من ذلك تمامًا، إنّ عدم التّوازن من المستحيل أن يكون ظرفًا لسعادة حقيقية، وكلما ازدادت حاجات الإنسان فإنّه يجازف بالإحساس بفقدان شيء ما وبأنّ يكون، تاليًّا، تعيسًا.

وكلّ المفارقة أنّ هذا العالم بحداثته كان قد بدأ بادعاءات ترى الإنسان مركزًا للعالم، وانتهت بكلمات ميشيل فوكو: «لا يسع المرء إلّا أن يقابل بضحك فلسفيّ كلّ من لا يزال يريد أن يتكلّم عن الإنسان وعن ملكوته وعن تحرره... فسيضمحل الإنسان مثل نقش على رمال الشّاطىء تمحوه امواج البحر، بدأ العالم من دون الإنسان وسينتهي من دونه، وما يتأكد في أيامنا هذه هو نهاية الإنسان»[2].

وإذا كان وعد الحداثة الغربيّة هو تأكيد مركزيّة الإنسان في الكون –كما أسلفنا– فإنّ تحقّقها يسير بخطى حثيثة نحو موت الإنسان. وكل موقف إنسانيّ من تلك الحداثة المنفصله عن القيمة هو جزء من المحاولة الرامية إلى مراجعة المفاهيم المعادية للإنسان التي سيطرت على الحضارة الحديثه. المفاهيم التي كرّست وهمًا على الوعي الغربيّ، وهم أحداث القطيعة مع التّقاليد على مستوى الأفكار والمنهج الذي اعتمد نماذج معرفيّة، وأخرى اقتصاديّة مبنيّة على مقولات التّنميط الاجتماعيّ، والتّسلع، والتّشيؤ،

---

(1)- حيفري لانغ ، ضياع ديني، صرخة المسلمين في الغرب ، ترجمة : ابراهيم يحيي الشهابي ، دار الفكر ، دمشق 2010 ، ص 17.

(2) - عبد الوهاب المسيري ، العالم من منظور غربي ، المرجع السابق ، ص 105.

ونشر ثقافة الاستهلاك، كانت إحدى نتائجه –أي الوهم – تراجع الجوهر الإنسانيّ لصالح ما هو غير إنسانيّ، مثل :(الالة، والدّولة، والسّوق، والقوة)، أو أي شيء أحادي البعد، مثل (الجسد، والجنس، واللذه) ومن ثم، فالحداثة التي بدأت بإعلاء الإنسان انتهت في الأخير بالقضاء عليه. وهي الفكره التي عبّر عنها الفيلسوف هربرت ماركيوز، الذي وجة نقدًا عنيفًا لمشروع الحداثة، ورأى أنّ «العقل الذي جاء لتحرير الإنسان، قد تحوّل شأنه في ذلك شأن العلم، إلى قوة قمعيّة، ووسيلة للسّيطره على الطّبيعة والإنسان، وهو ما عبّر عن حالة متقدمة من تأزم الفكر الغربيّ، وبلوغة مستوى من الانتقال من مرحلة بناء الأنساق الفكريّة والفلسفيّة إلى مرحلة تقويض الأنساق وهدمها»[1]. هذا الموقف من ماركيوز يتناغم تمامًا مع آراء باقي أعضاء مدرسة فرانكفورت الذين يؤكدون أنّ تصاعد معدّلات التّرشيد والتّنميط في المجتمع الغربيّ أدّى إلى اختفاء الفرد، والقيم الثّقافيّة والروحيّة، والعقل النّقدي القادر على التّجاوز، حتى أصبح الإنسان كائنًا ذا بعد واحد كما يقول ماركيوز، يرتبط وجوده بالاستهلاك والسّلع.

في مقابل هذا النّموذج عن إنسان الحداثة، يوجد الإنسان غير الماديّ، وهو إنسان يحوي داخله عناصر ربانيّة متجاوزة لقوانين الحركه (التي تسري على الإنسان والحيوان) والمادة. وهذه العناصر هي التي تشكل جوهر الإنسان والسّمة الإنسانيّه لإنسانيّته وتفصله عن بقية الكائنات وتميزه كإنسان. فالإنسان غير الماديّ، هو الإنسان الحق، أمّا إنسان الحداثة (ذو البعد الواحد) فهو الإنسان الذي لا يحوي جوهرًا إنسانيًّا، وهو تعبير عن النّزعة الماديّة والرّغبة في فقدان الذّات والحدود.

والإنسان يتنازعه اتجاهان: النّزعة الرّبانيّة (الإنسانيّه) والنّزعة الماديّة المحض. أمّا النّزعة الرّبانيّة الإنسانيّة فهي حين يرى الإنسان أنّه يعيش في الطّبيعة، ولكن لا يرد في كليته لها ولا يمكن تفسيرة في كليته من خلال مقولات ماديّة. فهو إنسان لا يذعن لحدود المادة رغم وجوده داخلها، يتحرّك في إطار المرجعيّة المتجاوزة (لسقف المادة وحدودها)، ولذا توجد مسافة بينه وبين الطّبيعة. والإنسان الرّباني هو رباني لأنّه يحوي داخله القبس الالهي، وهو ما يجعله قادرًا على تجاوز الجانب الماديّ في ذاته وبسبب مقدرته على التجاوز يصبح الإنسان الرّباني إنسانًا متعدد الأبعاد حرًّا قادرًا على اتّخاذ قرارات أخلاقيّة.

وهذا الإنسان له هويّة محددة يكتسبها من خلال الحدود المفروضه عليها، ولكنّه لا يتمركز حول ذاته، ففي إطار المرجعيّة المتجاوزة (الرّبانيه) يمكنه تأكيد إنسانيّته لا بالعوده إلى ذاته الضّيقة (الماديّه) وإنما بالإشارة إلى النّقطة المرجعية المتجاوزة على عكس الإنسان الحداثي الذي تفرض عليه نزعته الماديّة الهروب من عبء الهوية والتركيبية و التّعدديّة والخصوصية والإنسانيّة المشتركة والقيم الإنسانيّه والأخلاقيّة العالميّة. وهو – الإنسان الحداثي– يعيش في عالم لا أبعاد له ولا توجد فيه كليّات أو مطلقات أو ثوابت. عالم بلا ذاكرة لا قيمة فيه ولا قداسة ولا دناسة ولا عدل ولا ظلم ولا حقّ ولا حقيقة، عالم من الصّيرورة الدائمه التي تشكّل الثّبات الوحيد، عالم من الأيقونات المكتفية بذاتها ولا تشير إلى آله، فهي تجسّد بلا مركز ولا عقل أو غاية، عالم خال من الثّنائيات (الخالق –المخلوق / الإنسان – المادة مثلًا) قبل أن يمنح آدم المقدرة على تسمية الأشياء حين كان آدم إنسانًا طبيعيًا (ماديًّا) ذا بعد واحد ، جزءًا من الطّبيعة (المادة) يعرف في ضوء وظائفة البيولوجيّة، قطعة من الصّلصال (مادة أوليّة) لم ينفخ الآله بعد فيها من روحه، ولذا فهو لم يكن يعي بعد أصله الالهي ولا يدرك المسافة بين الخالق والمخلوقات، وبين الدّال والمدلول، وبين المحرمات والمباحات، وبين الحقيقة والحقائق، وبين الظلّم و العدل، عالم يشبه ذلك العالم الذي يحلم به دريدا عالم براءة الصّيرورة، عالم الإشارات بلا حقيقة وبلا أصل. وكما يراه رورتي، عالمًا ماديًّا تمامًا خاليًا من القداسة، لا يعبد الإنسان

(1) - علي صديقي ، الازمة الفكرية العالمية ، نحو نموذج معرفي قراني بديل ، مجلة اسلامية المعرفة ، عدد 59 ، 2010 ، ص 25.

فيه شيئًا ولا حتى نفسه، أي أنّه عالم خالٍ من الكليّات الميتافيزيقيّة ومن النّزعات الدّينيّة والإنسانيّة .

خاتمة البحث

إذا كان بإمكان المجتمع الإنسانيّ أن يستغني وقتًا عن مكتسبات الحضارة الماديّة، فإنّه لا يمكنه أن يتنازل عن جانب القيمة والمعنى في ثقافته. لا سيما وأنّ هذه القيم تمثّل مراكز العقل في حضارات الأمم وشحنات الدّفع في مسيراتها، وتكاد علاقتها الضّرورية للّنمو الحضاريّ، تبدو طرديّة باستمرار على مستويي الكيف والكم.

وليس من شك بأنّ حضارة –أو حداثة– انتصرت للماده وحدها وادّعت مطلقية الغرب ومركزيته، عليها أن تعيد النّظر في نجاحاتها وبنموذجها المعرفيّ الذي تجاوز الجانب الأخلاقي كليّا، فأصبح المستقبل مخيفًا، وأشكلت الصّيرورة، وستظل في أشكال على الدّوام. وكلما زاد تحكمنا في القوى الماديّه في عالمنا زدنا انحطاطًا بالمجال الحيويّ.

ألم تعلن تلك الحداثة ذاتها عن موت الاله؟ إنّها حداثة أرادت تحرير الذّات من سجن العقل واللغة والنّسق، فإذا بأعلامها يقوضون الذّات المفكرة المتعاليّة التي تدعى امتلاك الحقيقة واليقين، لذلك فإنّ ما آلت إليه الحضارة أو الحداثة الغربيّه أمر طبيعيّ ومتوقع، بخاصة مع تصاعد أزماتها المتنوعة.

لم يقف الأمر إلى هنا، بل انسحب أيضًا على الجانب المعرفيّ حين ظهر التّحيز للماديّ على حساب الإنسانيّ في محاولة تفسير ما هو إنسانيّ بما هو طبيعيّ وغير إنسانيّ، فيخضع الإنسان بشكل مطلق لقوانين الضّبط والقياس والتّحكم والتّفسيير التي تستخدم في دراسة الظّواهر الطبيعية، ويخضع كذلك الظّواهر الاجتماعيّة لممارسات مناهج البحث في العلوم التجريبيّة نفسها.

وبعد، فإنّ كل هذا يشير بوضوح إلى الانقلاب الذي حدث في البنية المفاهيميه لمشروع الحداثة، اذا انتقلت فيه من الحديث عن العقل إلى اللاعقل، ومن المعنى اللامعنى والعدميّة، ومن وحدة الحقيقة إلى تعدديتها، واذا كان وعد الحداثة الغربيّه هو تأكيد مركزيّة الإنسان في الكون، فإنّ تحقّقها يسير بهذا العالم بخطى حثيثة نحو موت الإنسان. وكل موقف إنسانيّ من تلك الحداثة المنفصله عن المعنى هو جزء من المحاولة الرّامية إلى مراجعة المفاهيم المعادية للإنسان التي سيطرت على الحضارة الحديثة.

على طرف النّقيض، هناك النّزعة الرّبانيّة في الإنسان حيث يرى نفسه أنّه يعيش في الطّبيعة ولكن لا يرد في كليته لها، ولا يمكن تفسيرة في كليته من خلال مقولات مادية متحيزة ضد الغائية والخصوصية والفرديّة والذاتيّة، ومعبرة عن تصفية الإنسانيّ لحساب الماديّ.

المراجع

1 – مالك بن نبي، شروط النهضه، ترجمه عمر مسقاوي، عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق ،1986،ص 60.

2 – مالك بن نبي، تأملات، دار الفكر، دمشق ،2014، ص 125,ط11.

3 – عماد الدين خليل، التفسير الإسلامي للتّاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978، ص200، ط2.

4 – أحمد الشّريف، دراسات في الحضارة الإسلاميّة، دار الفكر العربي، القاهرة ،1981، ص62، ط2.

5 – عماد الدين خليل ، تهافت العلمانية، مؤسسة الرسالة، بيروت،1977، ص20، ط2.

6 – مالك بن نبي، فكرة كومنولت إسلاميّ، مكتبة عمار، القاهره ،1982، ص 38.

7 – البرت اشفيتسر، فلسفة الحضارة، ترجمة: د. عبد الرحمن بدوي، مراجعة: د.زكي نجيب محمود، المؤسسة المصريه العامه للتأليف والتّرجمة والطباعة والنشر، د.ت، ص 38.

8 – ويل ديورانت، قصة الحضارة، ترجمة : د. زكي نجيب محمود، ومحمد بدران، جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1956، ص 3.

9 – أ.هـ. جونسون،. فلسفة وايتهيد في الحضارة، ترجمة: عبد الرحمن ياغي، المكتبة العصرية، بيروت 1965، ص 15.

10 – محمد سعيد رمضان البوطي، منهج الحضارة الإنسانيّة في القرآن، دار الفكر، دمشق، 1981، ص 19 .

11 – طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، لمركز الثّقافيّ العربي، 2000، ص 123 .

12 – عبد الرحمن بدوي، الأخلاق عند كانط وكالة المطبوعات، الكويت، 1979، ص 44.

13 – الان تورين، نقد الحداثة، ترجمة: صالح الجهيم، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1998 ، ص 206 .

14 – الان تورين، المرجع نفسه، ص 323.

15 – سيد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الاسلام والعلمانية، ترجمة : محمد طاهر الميساوي، المعهد العالمي للفكر والحضارة الاسلامية، ماليزيا، 2000، ص 155.

16 – عبد العالي دربة، ما بعد الحداثة في النظرية السوسيولوجية المعاصرة، مجلة الباحث الاجتماعي، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، العدد 3، 2001، ص 5.

17 – جياني فاتيمو، نهاية الحداثة، الفلسفات العدمية والتفسيرية في ثقافة ما بعد الحداثة، ترجمة فاطمه جيوشي، وزارة الثقافة، دمشق، 1998، ص 49 .

18 – أنور الجندي، الفكر العربي – دراسة نقدية ، وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية ، الكويت ، 1987،ص 280 .

19 – عبد الغني بارة ، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النّقديّ العربيّ المعاصر مقاربة حوارية في الأصول المعرفيّة، الهيئه المصريّة العامه للكتاب، القاهره ، 2005، ص 64 .

20 – عبد الوهاب المسيري، العالم من منظور غربي، دار الشروق، القاهرة، 2001، ص 84.

21 – جياني فاتيمو، المرجع السابق، ص 43 .

22 – قسطنين زريق، سلبيات الحداثة وأخطاؤها الحداثة وانتقاداتها، ترجمة وإعداد: محمد سبيلا وعبد السلام العلالي، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء، 2006، ص 47.

23 – الان تورين، المرجع السابق، ص 257.

24 – جيفيري لانغ، ضياع ديني، صرخة المسلمين في الغرب، ترجمة: إبراهيم يحيي الشهابي، دار الفكر، دمشق، 2010، ص 17 .

25 – عبد الوهاب المسيري، المرجع السابق، ص 105 .

26 – علي صديقي، الازمة الفكرية العالمية، نحو نموذج معرفي قراني بديل، مجلة اسلامية المعرفة عدد 59، 2010 ، ص 25.

حدود جغرافيا الوطن عند الشّاعر الجاهليّ

(دراسةٌ استقرائيّةٌ على ضوء الأشعار تُبيّنُ دورَ الحَبيبِ في تحْديدِ جُغرافيا الأرض)

د.سليم سركيس فضل الله

الوطن والدّيار والرّبع والحيّ كلمات لها دلالات ومفاهيم وقيم، يتلوّن الوجدان الخاصّ بها، ويتباين أجيج نيرانها في القلوب والعقول بين شعب وآخر، وجماعة وأخرى وفرد وآخر، وذلك يعود لعرى الرّوابط بالمكان وبخيراته وبناسه وعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم، فإنْ كانت هذه العرى متينةً وفى الشّعب أو الجماعة أو الفرد للمكان، وإن كانت واهية أصاب الشّعب أو الجماعة أو الفرد اضطراب وقلق وخوف من المكان، وشاب العلاقة بينهما ريْب وخيانة. يقول صاحب قصّة الحضارة:" وإنّما تتألّف الحضارة من عناصر أربعة: الموارد الاقتصاديّة، النّظم السّياسيّة، والتّقاليد الخلُقيّة، ومتابعة الفنون والعلوم، وهي تبدأ حيث ينتهي الاضطراب والقلق،... وبعدئذٍ لا تنفكّ الحوافز الطّبيعيّة تستنهضه للمضيّ في طريقه إلى فهم الحياة وازدهارها."[1] ويعتبر أنّ قيام الدّولة في البداية يكون على القهر، كأن تسيطر قبيلة أو جماعة على قبائل وجماعات أخرى، ومع مرور الزّمن، واستمرار حاجة الحياة والعيش ينبت الولاء للأرض والدّولة والكيان:"إنّ كلّ دولة تبدأ بالقهر، لكن سرعان ما تصبح عادات الطّاعة هي مضمون الضّمير، ثمّ سرعان ما يهتزّ كلّ مواطن بشعور الولاء للعلم."[2]

أمّا الجاهليّ، موضوعُ بحثنا، البدويّ المعروف بكثرة تنقّلاته، وبعدم ثباته في مكان، باحثًا عن الماء والكلأ، أو هاربًا من بطش وغزوة، فكيف نظر إلى الدّيار، وهو الذي لا حدود جغرافيّة ثابتة لدياره؟ وما علاقة الوجدان بالدّيار والأهل؟ وأين هي حدود الوطن عنده؟

مفهوم الدّيار – الرّبع – الحيّ – الوطن بحسب القواميس العربيّة:

جاء في لسان العرب عن الدّيار:" الدّارة كلّ أرض واسعة بين جبلين...والدّار : المحلّ بجمع البناء والعرصة، وهي من دار يدور من كثرة حركة النّاس فيها...والكثير منها ديارٌ مثل جبل أجبل وجبال."[3]

وعن الرّبع :" ربع بالمكان يربع ربعا: اطمأنّ. والرّبعُ المنزل والدّار بعينها، والوطن متى كان وبأيّ مكان كان، وهو مشتقّ من ذلك، وجمعه أربع ورباع وربوع وأرباع."[4]

وفي المجلّد الرّابع عشر خصّ صاحب اللّسان (حيا) باثنتي عشرة صفحة لما فيها من الحياة والتّحية والاستحياء والحيّة والحيوان، فباختصار الحيّ :"الحياة الطّيّبة الجنّة."[5] مع الأهل والنّاس الأحياء، ومع كلّ حيّ من النبات وكلّ حيوان حيّ خيّر.

وعن الوطن ورد في اللّسان:" الوطن المنزل تقيم فيه، وهو موطن الإنسان ومحلّه... وأوطنت الأرض ووطّنتها توطينا واستوطنتها أي اتّخذتها وطنا."[6]

في مقاييس اللّغة، وعن الحيّ، ربط الحيّ بالحياة وبالحياء والتّحية والحيوان مثلما فعل اللّسان:"أتيت الأرض فأحييتها، إذا وجدتها حيّة النّبات غضّة."[7]

وفي الرّبع ورد عند ابن فارس:" وَالرَّبْعُ :مَحَلَّةُ الْقَوْمِ .وَمِنَ الْبَابِ :الْقَوْمُ عَلَى رَبِعَاتِهِمْ، أَيْ عَلَى أُمُورِهِمُ الْأُوَلِ، كَأَنَّهُ الْأَمْرُ الَّذِي أَقَامُوا عَلَيْهِ قَدِيمًا إِلَى الْأَبَدِ .وَيَقُولُونَ " :ارْبَعْ عَلَى ظَلْعِكَ " أَيْ تَمَكَّثْ وَانْتَظِرْ .وَيُقَالُ :غَيْثٌ مُرْبِعٌ مُرْتِعٌ .فَالْمُرْبِعُ :الَّذِي يَحْبِسُ مَنْ أَصَابَهُ فِي مَرْبَعِهِ عَنِ الِارْتِيَادِ وَالنُّجْعَةِ .وَالْمُرْتِعُ :الَّذِي يُنْبِتُ مَا تَرْتَعُ فِيهِ الْإِبِلُ.».[8]

وعن الوطن:«فَالْوَطَنُ :مَحَلُّ الْإِنْسَانِ .وَأَوْطَانُ الْغَنَمِ :مَرَابِضُهَا .وَأَوْطَنْتُ الْأَرْضَ : اتَّخَذْتُهَا وطنا. والميطان: الغابة.»[9]

انطلاقا ممّا سبق، فإنّ الدّار والحيّ والرّبع والوطن تشير إلى المكان، وليس إلى أيّ مكان، إلى مكان آمن فيه الأهل والأحبّة، إلى مكان فيه وفر وغنى، فيه ماء وكلأ، فيه مصادر الرّزق والحياة، حيث ينعم المرء بالحياة والخير وعطاء الأرض بنباتها وحيوانها، وأيضًا ينعم بحضور الأهل ودفء أحضانهم، ومناجم أسرارهم، ومخابئ حكاياتهم الوجدانيّة الّتي تزيد تعلّقه بهم وبأشيائهم، وما يحوونه من مؤن الحياة العفويّة والتفاعليّة، ما يقوّي عصبيّة الانتماء، ويشدّ عزيمتها.

الجاهليّ وطبيعة التّأقلم:

أمّا الحديث عن العصر الجاهليّ فهو الحديث عن حقبة تاريخيّة لا تزيد على مئة وخمسين عاما قبل الإسلام، أي الحقبة الّتي وصلتنا عبر الشّعر والشّعراء، وما دوّنته قريحتُهم من أخبار أهل ذلك الزّمن وأيّامهم، وشظف عيشهم:"لأنّه قد يتبادر إلى الأذهان أنّ العصر الجاهليّ يشمل كلّ ما سبق الإسلام من حقب وأزمنة... ولكنّ من يبحثون في الأدب الجاهليّ لا يتّسعون في الزّمن به هذا الاتّساع، إذ لا يتغلغلون به إلى ما وراء قرنٍ ونصف قرن من البعثة النّبويّة، بل يكتفون بهذه الحقبة الزّمنيّة، وهي الحقبة الّتي تكاملت للّغة العربيّةً منذ أوائلها خصائصها، والّتي جاءنا عنها الشّعر الجاهليّ."[10]

قبل أن نترسّم صورة الوطن والّربع والدّيار والحيّ عبر الّشعر الجاهليّ، لا بدّ أن نضع أنفسنا في محيط الحياة الاجتماعيّة، وسبل الرّزق، وطبيعة المكان الّذي انتمى إليه الجاهليون. فكما تُبيّن لنا الدّراسات، إنّ حياة الجاهليّ لم تكن سهلة البتّة، كانوا في أغلبهم بدوا رحّلا يتنقلّون بحثا عن العيش والعشب والماء، في طبيعة صحراويّة قاسية لا ترحم لا بقيظها، ولا بقرّها، لا بحيوانها السّام المفترس، ولا بإنسانها الباحث عن فرض سطوته وشدّته للبقاء والاستمراريّة، لذلك كان مجتمعهم ذكوريّا بامتياز، الحقّ فيه للقوّة، نشط فيه الرّق واستعباد الضّعيف العاجز، وتباهى الفرسان بالنّهب والسّلب، وبالغزوات والغنائم، وكانت المرأة غائبةً في خبائها، لا دور لها غير ما تكوّر حول غريزة الذّكر، تدور قدماها في إطار حاجته:"ولكن لا تظنّ أنّ هذه الحياة البسيطة كانت سهلة، فقد كانت الصّحراء مليئة بالمخاوف والمخاطر، إذ فيها غير قليل من الوحوش والسّباع والحشرات والحيّات، وفيها القفار الجرداء الزّاخرة بالخنادق والمهاوي ورياح السّموم...وفي تضاعيف ذلك كان العرب يتربّص بعضهم ببعضا، إذ كانت حياتهم، كما قدّمنا، حياة حربيّة دامية، وكاد أن لا يكون هناك حيّ أو عشيرة بل أسرة إلّا وهي واترة موتورة."[11]

وبما أنّ الرّكيزة الأساس في كشف النّقاب عن العصر ومدلولاته هي الشّعر وقصائد الشّعراء، فسوف أركن إلى شواهده لأستوضح مؤشّرات العلاقة بين الجاهليّ الشّاعر، والمكان الدّيار والحيّ والرّبع، وهو كما بيّنا لا حدود جغرافيّة نهائيّة لقبيلته.

والشّعر العربيّ الجاهليّ غنائيّ من حيث أنّه يصوّر ما في النّفس من خلجات ومشاعر، وذلك حين يمدح أو يهجو أو يتغزل أو يرثي، أو حين يصف ما ينبت حوله في طبيعته من نبات، أو ما يعينه في صعوبات الحياة من مطايا:"إذا كان الشّعر الجاهليّ يختلف عن ضروب الشّعر الغربيّة القصصيّة والتعليميّة والتمثيليّة،، فإنّه يقترب من الضّرب الرّابع الغنائيّ، لأنّه يجول مثله في مشاعر الشّاعر وعواطفه، ويصوّره فرحا أو حزينا، وقد وجد من قديم عند اليونان، إذ عرفوا المدح والهجاء والغزل ووصف الطّبيعة والرّثاء، وكان يُصحب عندهم بآلة موسيقيّة يُعزَفُ عليها تسمّى (lyre) ومن ثَمَّ سمّوه (lyric) أي غنائي."[12]

ولأنّ الشّعر الجاهليّ انتظم في قصائد موزونة من حيث التّرتيب والكتابة، لكنّه لم ينتظم في موضوع واحد، ولا في حال واحدة. فالشّاعر الجاهليّ تنقّل في موضوعاته، كما في عيشه، واستطرد في أحاديثه، بحيث ينطلق من الوقوف على الأطلال إلى الحديث عن المرأة، فوصف النّاقة، والتّباهي في فروسيّته،

ليعود من جديد إلى الحبيبة... من موضوع إلى آخر، ما يحتّم عليّ صعوبة البحث عن شواهد، ويوجب عليّ التفتيش في العديد من الدّواوين الشّعريّة، لأقع على شواهد تدعم بحثي وتبيّن القصد الّذي أصوّب عليه: الجاهليّ لا ينتمي للمكان بقدر ما ينتمي للنّاس وللأهل، وحدود وطنه هو جغرافيا القبيلة، ونظام دولته هو عادات ناسه وتقاليدهم.

استقراء العلاقة بين الجاهليّ والدّيار من خلال الأشعار :

وقوف امرئ القيس[13] التاريخيّ على الأطلال بعد غياب الأحبّة، هو تقليد متّبع عند شعراء الجاهليّة، وقد امتدّت تأثيراته عند بعضهم من شعراء العصور اللّاحقة، وصولا إلى العصر العبّاسيّ، ما دفع أبو نوّاس [14] إلى انتقادهم والهزء بهم حين قال :[الرّمل]

قُلْ لِمَنْ يَبْكِيْ عَلَى رَسْمٍ دَرَسْ   وَاقِفًا مَا ضَـرَّ لَـوْ كَـانَ جَلَسْ[15]

في هذا الوقوف على الأطلال، تتبدّى لنا العلاقة بين المكان والشّاعر بوجه سافر يكشف لنا حيثيات الرّابط بينهما، ويرفع النّقاب عن محيّا الانتماء ولونه ومظهره. ليس المكان عند امرئ القيس كما عند أغلب الشّعراء مكانا مجهولا، بل للمكان اسم، علميّته بارزة، له حدود جغرافيّة تقاس بالمجاورة والمقاربة (بين دخول وحومل)، هذا المكان يأخذ عند الشّاعر طابعا خاصّا مختوما بالوجدان(بكاء الحبيب) ولا رابط آخر له مع هذا المكان سوى ذاتيّته:[الطّويل]

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيْبٍ وَمَنْزِلِ   بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْـنَ الدَّخُولِ فَحَومَلِ[16]

ولدى المكان (سَمُرات الحيّ) يبكي الشّاعر غياب الحبيب، يبكي من ارتحلوا، من كانوا يملؤون قلبه فرحا، ونفسه نشوة، وجسده حياة، ولمّا آنت ساعة الرّحيل تحمّل أهلها(حمّلوا النّوق والجمال والدّواب أحمالهم)، وانطلقوا باحثين عن مكان آخر فيه الحياة والعشب والكلأ، فيه الخيرات الأرضيّة، إذ لا اعتبار لمكان لا خير فيه. يبكي الشّاعر الرّحيل، رحيل الأحبّة، انطلاقا من المكان، يبكيه بصدق كما يشير في قوله، وبالتّشبيه يقرّب المجرّد من المحسوس، ليضع سامعه من أهل ذلك الزّمان أمام بيّنة من حقيقة دموعه الغزيرة، فشبّهها بغزارة دموع ناقف الحنظل [17] الّتي تنهمر بعفويّة وغزارة، ولا يستطيع الإمساك، أو التحكّم بها. وهذه الصّورة تشبه اليوم صورة من يتعامل مع البصل الّذي لا يتحكّم بدموعه حين يشقّ البصلة، فتنهمر مدرارة، غزيرة :[الطّويل]

كَأَنّـي غَـدَاةَ البَيْنِ يَوْمَ تَحَمَّلُوا   لَدَى سَمُرَاتِ الحَـيِّ نَاقِفُ حَنْظَلِ[18]

المكان عند طرفة بن العبد[19] لا يعيقه عن تلبية نداء قبيلته وقومه، فحلوله في هذا المكان لا يأتي من دافع الخوف، فيمكث في موقع، ويركن إلى مأوى ليدرأ واقع المواجهة والقتال. بل على العكس، ولأنّه يريد من خلال شعره أن يُعلم قومه بجهوزيّته الدّائمة، وبأنّه حاضر دوما لتلبية النّداء، نداء الاستغاثة، أو المبادرة لمدّ يد العون، أو الاستعداد للقتال ولمواجهة الأعادي. من هنا، بات المكان لا يثنيه عن قومه، ولن يتمسّك به إن كان هذا التمسّك سيسيء إلى عادات قومه وتقاليدهم، فالمكان لا قيمة له أمام ندائهم:[الطّويل]

وَلَسْـتُ بِحَلَّالِ التِّلَاعِ مَـخَافَةً   وَلَـكِنْ مَتَـى يَـسْتَرْفِدِ القَوْمُ أَرْفِد

الدّيار من دون أهلها لا تباشير فرح وسرور في معالمها، فهذا زهير بن أبي سلمى[20]، من بعد غياب دام عشرين سنة، كان طوال هذه المدّة بعيدا عن دياره، لم يستطع معرفة الدّار من معالمها، وهذا

أمر طبيعيّ، إذ لا يبقى من الدّار على حاله بعد مثل هذه الفترة الزّمنيّة الطّويلة. ولكنّ الأهمَّ في هذا القول هو معرفة أهل الدّار، ومن خلالهم أضاء المكان في عيني الشّاعر، وصار مريحا باعثا للأمل والسّعادة. عرف الدّار من بعد جهد ومشقّة، ولمّا عرف أهلها ولج السّرور إلى قلبه سريعا، وانفرجت أساريره، وصدح محيّيا الدّار ومطلقا عبير أمنياته بالسّلامة والحياة لناسها:[الطّويل]

وَقَفْتُ بِهَا مِنْ بَعْدِ عِشْرِينَ حَجَّةً   فَـلَأْيًا عَـرَفْتُ الدَّارَ بَعـدَ تَـوهُّـمِ.

فَـلَمَّا عـرَفْتُ الدَّارَ قُلـتُ لِرَبْعِهَا   أَلَا انـْعِمْ صَبَاحًا أَيُّهَا الرَّبْعُ وَاسْلَمِ[21]

المكان يعني الأهل والنّاس، والبُعد عن الأهل غربة، وبُعد الأهل عن المكان غربة أيضًا. إذًا لا قيمة للمكان من غير الأهل والأحبّة، لا كرامة للمرء بعيدا عن ناسه وأهله. لذا يدعو الشّاعر إلى الدّفاع عن الأحبّة حيث يحلّون، وإلى الذّود عنهم حين ينادون. وربط المكان حيث الأهل بالأمان النّفسي، فالمرء، بحسب قوله، حين يتغرّب عن الأهل يفقد أمانه النّفسي، ويسيء الحكم على النّاس، فتختلط عليه معرفة العدوّ من الصّديق، ويخسر قدرة التّمييز بينهما، يقول زهير:[الطّويل]

وَمَنْ لَمْ يَزُدْ عَنْ حَوْضِهِ بِسِلَاحِهِ   يُهَدَّمْ وَمَـنْ لَا يَـظْلِمِ النَّاسَ يُظْلَم

وَمَنْ يَغْتَرِبْ يَحْسِبْ عَدُوًّا صَدِيْقَه   وَمَـــنْ لَـمْ يُــكَرِّمْ نَفْسَهُ لَمْ يُكَرَّمِ.[22]

وإذا خلت الدّيار من الحبيبة، يستنكر لبيد بن ربيعة [23] الوقوف عند هذه الدّيار وسؤالها عن الحبيبة. فما الجدوى من استمرار وقوفه في مكان خاوٍ خالٍ، في مكان لا حبيبة فيه، لا أهل ولا أصحاب. فالدّار، إذًا، لا قيمة لها حين لا تسمع خوالد سؤاله، وتمتنع عنه، وتُصَمُّ أذناها، تسكت عن الجواب. تسكت، لأنّها غير حاضرة في المكان، لأنّها غابت عنه وارتحلت:[الكامل]

أَسْـــأَلُهَا وَكــيْــفَ سُـــؤَالُنَا   صُــمًّا خَـــوَالِدُ مــَا يَبِيْنُ كَلَامُهَا؟[24]

أمّا حين رأى الشّاعر لبيد موكب الحبيبة وهي مرتحلة عن الدّيار عند الأصيل، تأجّج في داخله شعور الحنين إلى الصّبا، ولاحت أمامه في الذّكرى «اليمامة». تبدّى له المكان في أحلى صورة شامخا، في صورة العزّ والافتخار، كما تتبدّى السّيوف اللّامعة بأيدي المنتصرين: [الوافر]

تـــذَكَّرْتُ الصِبَّا وَاشْـتَقْتُ لَمَّا   رَأَيـــْتُ حُـــمُولَــهَا أُصُلًا حـدِيْنَا

فـــأَعْرَضَـتِ اليَمَامَةُ وَاشْمَخَرَّتْ   كَأَسْيَـــافٍ بِأَيْـــدِي مـــصْلِتِيْنَا[25]

وتتكرّر الصّورة الوجدانيّة نفسها عند عنترة[26]. فالمكان عند الشّاعر الفارس صار قفرا من بعد غياب الحبيبة(عبلة، أم الهيثم)، وحلّ الحزن فيه، وسكنه الفراغ والحزن، ولبس ثياب الجدب والقحط، وخوى من قيمة الخصب والعطاء وصار أجوف. فقد المكان قيمه التّأثيريّة في ساكنه من بعد رحيل الأحبّة. أفقد غياب الحبيبة الشّاعر حس الانتماء إلى المكان، بل صار يجده عبئًا وثقلا ومصدر إزعاج وقلق:[الكامل]

وَتَــــحْــــلُّ عَـبْلَةَ بِالجَـوَاءِ وَأَهْلُنَا   بِالحُـــزْنِ فَالــصَّمَانِ فَالمُــتَثَلَّمِ
حَيِّيْـــتُ مــِنْ طَلَلٍ تَـقَادَمَ عَهْدُه   أَقْــوَى وَأَقْفَـــرَ بَـعْدَ أُمِّ الهَـيْثَمِ[27]

إنَّ عادة البكاء تتكرّر عند كثيرين من شعراء الأطلال. فبعد أن صمّمت الحبيبة على الرّحيل، وشدّ أهلها الأحمال فوق الرّكاب من جمال وغيرها، تحوّلت الّديار إلى مكان مريع، واسودّت معالمه، وقتمت ألوانه كليلٍ حالك مظلم. وغداالتحوّل في حال الشّاعر يطبع المكان، إذ يفرغ من كلّ مزاياه، ويتحوّل قفرا إن خيّم على ذات الشّاعر الحزن. يفقد المكان بُعده الوطنيّ إن هجرته الحبيبة، والشّاعر تفيض دموعه على الخدّين غزيرة، حزنا على فراقها:[الكامل]

إِنْ كُنْـــتِ أَزْمـــعْتِ الفِرَاقَ فَإِنَّمَا   زُمّـــتْ رُكَـــابُكُمُ بـــلَيْلٍ مُظْلِمِ
مَـــا رَاعَـــنِي إِلَّا حَـمُولةُ أَهْلِهَا   وَسْطَ الدِّيَارِ تَسَفُّ حَبَّ الخَمْخَمِ[28]

فالحارث بن حلزة[29] يعدّد الأمكنة لا بدافع الحبّ لها، ولا بقوّة الانتماء إليها يذكر أسماءها، بل كي يعبّر من خلالها عن حزنه على فراق الحبيبة. فالأسماء الّتي تعرّف بالعلميّة المكان، وتبعده عن التّنكير، تصبح مجرّدة من قيمتها المسندة إليها بالعلميّة، لأنّ الشاعر يريد من هذه العلميّة أمرًا آخر: يريد القول إنّ كثرة هذه الأمكنة وشهرتها لا يعوّضان خسارة الحبيب، حيث صارت هذه الأمكنة المعروفة المقصودة ربّما، ذات القيمة والشّأن بأعين كثيرين، صارت جرداء قاحلة لا حياة فيها ولا قيمة لها من بعد غياب الحبيبة، هذا الأمر يبكي الشّاعر، ويجعل حياته قاسية متعبة غير هانئة، مع علمه أنّ هذا البكاء لا جدوى منه :[الخفيف]

آذَنَتْــنَا بِـــبَيْنِـــهَا أَسْــمَاءُ   رُبَّ ثَـــاوٍ يَـــمَلُّ مِـــنْهُ الثّوَاء
بـــعْدَ عَـــهْدٍ لـــنَا بِبُرْقَةِ شَمَّ   ءَ فَـــأَدْنَـــى دِيَارَهَا الخُلَصَاء
فَالمُـــحَـــيَّاةُ فَـــالصَّفَاحُ فَأَعْنَا   قُ فِـــتَاقٍ فَـــعَاذِبٌ فَالوَفَاء
قُ فـــتَاقٍ فَـــعَاذِبٌ فَـالوَفَاء   بـــبُ فَـــالشُّـعْبَتَانِ فَالإِبْلَاءُ
لَا أَرَى مَنْ عَهِدْتُ فِيهَا فَأَبْكِي ال   يَـــوْمَ دَلْـــهًا وَمَا يَحِيْرُ البُكَاءُ.[30]

ونجد عند الشّنفرى [31] فرح الانتماء إلى المكان، إذ حلّ فيه الحبيب. فالمبيت في هذا المكان صار رغبة يرغبها الشّاعر، وأمنية يتمنّاها، وما ذلك إلّا لأنّ الحبيب عطّره بريحانة حضوره، وزيّنه بإطلالته، وشكّله بألوانه. فالمكان صار مريحا طيّبا، المكان اكتملت شروط الإقامة فيه، وهو يحمل في طيّاته المعيار الأوحد الّذي يبنى عليه الانتماء القويّ: وجود الأحبّة:[الطويل]

فَـــبِتْنَا كَـــأَنَّ البَيْتَ حُـجِّرَ فَوْقَنَا   بـــرَيْـــحَانَةٍ رِيْحَتْ عَشَاءً وَطُلَّتِ
بـــرَيْـــحَانَةٍ مِنْ بَطْنِ حُلْيَةَ نُوِّرَتْ   لَهَا أَرَجٌ مَـــا حَـوْلَهَا غَيْرُ مُسْنَتِ[32]

الحيّ ضدّ الموت، وما هو حيّ من ناس وحيوان ونبات يدلّ على فرح الشّاعر، وعلى قوّة الرّباط بالمكان. فمتى رأى "صرد" صديق الشّاعر السّليك بن السّلكة [33] أنّ عوائق من طبيعة الصّحراء حالت

دون الحيّ(الأهل والأحبة)، ناح وبكى متألّمًا:[الطّويل]

بَكَى صُرَدٌ لَمَّا رَأَى الحَيَّ أَعْرَضَتْ مَــهَامِهُ رَمْـلٍ دُوْنَهُمْ وَسُهُوْبُ[34]

يخاف الشّاعر من انقلاب الزّمان، وتحوّل الحال من يسرٍ إلى عسرٍ، وذلك إن وطأت قدماه بلادا فيها عدوّ شرس، وداستا أرضا لا خير فيها ولا نبات ولا حياة، فينأى عن بلاد أحبّها، عن مكان آمن لا مخاريق فيه، لأنّ مخاريق (الأشياء الخارقة غير الطبيعيّة وغير المألوفة) تُريب (أي تخلق في نفسك الرّيبة والخوف). وبذلك يضع معيار البلاد والوطن: الخير والأهل والأصدقاء والأمان والأمور الأليفة والعاديّة:[الطويل]

وَخَــوَّفَــهُ رَيْــبَ الزَّمَانِ وَفَقْرَهُ بِــلَادُ عَــدُوٍّ حَاضِرٌ وَجُدُوب

وَنَــأْيٌ بَــعِيْدٌ عَنْ بِلَادِ مُقَاعِسٍ وَإِنَّ مَــخَارِيْقَ الأُمُـورِ تَـرِيْبُ [35]

وإذا فقدت مقوّمات التّرف في أرض، فلن يعتريه قلق، لأنّ إشباع النّفس ورضاها في هذا الحيّ قائم على وجود الأهل والأحبّة. بمعنى أنّ المكان لو أجدبت أرضه، ونضبت مياهه، وانقطعت أوردة الحياة فيه، وحالت طبيعته دون تدفّق الطّعام والغذاء، والأمان والعيش الرّغيد، لا يصيب الشّاعر حرج من هذا المكان ما دام الأهل والأحبّة قاطنين فيه، يباركونه بحضورهم، ويكفونك بوجودهم:[الطّويل]

سَــيَكْفِيْكَ فَــقْدَ الحَيِّ لَحْمٌ مُغَرَّض وَمَــاءُ قُدُورٍ فِي الجَفَانِ مَشُوبُ[36]

فقدان الأهل هو فقدان لرغبة العيش، كما يقول لبيد بن ربيعة العامريّ. فالّذي يغترب بعيدا عنهم يذلّ ويهان، ويصاب بأسوأ المصائب. فالأحبّة ضمانة الحياة الكريمة، الأهل هم المكان الآمن، والمساحة الجغرافيّة الواسعة مهما ضاقت حدودها، الأهل هم منابع الرّزق ولو أجدبت الأرض وصارت قاحلة، الأهل هم الصّحة والسّلامة ولو فسد الجوّ وملأ الأجواء أوبئة. من هنا، وبمنظار الشّاعر، لا مكان رغيد بعيدا عن الّذين نحبّهم، لا سعادة بعيدا عن أنظارهم، لا بركة بعيدا عن دعائهم:[الكامل]

قــضِّ اللّبــانة لا أبا لك واذهب والحــق بــأسرتك الكرام الغيّب

ذهـــب الّــذين يـعاش في أكنافهم وبقيـت في خَلف كجلد الأجربِ[37]

يطرح لبيد سؤالا إنكاريا، هادفا إلى تفريغ المكان من قيمته الوطنيّة من بعد هجران الأحبة. صار خاليا خاويا، لا حياة فيه. صار أثرا بعد عين. وكما أسلفنا، فالمكان له قيمة بالعلميّة، لكنّه بالنّسبة إلى الشّاعر، لا قيمة له من بعد أن رحل الأهل، وعصفت عليه الرّيح فغيّرت معالمه. قد تكون هذه المعالم تغيّرت بعد أن طبعها الشّاعر بحزنه، فيكون تغيّرها معنويًّا في ذاته، وليس تغيّرا مادّيا من الخارج:[الرّجز]

هـل تعـرف الدّار بسـفح الشّربـة مـن قلل الشّحر فذات العُنْظُبَه

جــرت علـيها أن خوت من أهلها أذيــالَها كلُّ عصــوف حَصِبَه.[38]

ولكي لا تتبدّل حاله، يسعى الشّاعر سعيا جادّا كي يمنع الحيّ من الرّحيل(يرحل الأهل ويرحل معهم الحيّ، فالحيّ هو الأهل)، سعى سعيا جادّا، سعى بكلّ ما أوتي من قوّة، هذا السّعي شاقه كثيرا، كلّفه

جهدا كبيرا، أتعبه كثيرا ، وما قوله هذا ليمنّن، بقدر ما يهدف إلى تعزيز القيمة الوجوديّة للأهل في المكان. من هنا قوله: فقري فاقر، أي عمل مرهق يكسر الظّهر، ويشقي المرء:[الكامل]

ويوم منعت الحــيّ أن يتفرّقوا بنجران فقري ذلك اليوم فاقرُ.[39]

وشبّه لبيد النّاس بالدّيار، فجعل الرّابط بينهما رابطا وجوديّا. فالنّاس كالمكان، والمكان كالنّاس، وجودهم يعطيه حياة، وغدوا (في الغداة) سيرحلون ، والمكان بعدها سيكون قفرا. تشابه النّاس والمكان في تحوّلات الزّمن، وفي جدليّة الحياة والموت: تشابه النّاس والمكان في التحوّل من حال إلى حال، من حال الزّهو إلى حال الذّبول، من حال الشّباب إلى حال العجز، من حال الحياة إلى حال الموت:[الطويل]

وما النّاس إلّا كالدّيار وأهلها بها يوم حلّوها وغدوًا بلاقعُ.[40]

تتغيّر الأحوال ويخلف المكان في الكشف عن الّذين يحبّهم الشّاعر (الأهل) فيصبح مهجورا باعثا على الحزن والألم، مرتعا للحيوانات البرّيّة، موحشا مدرارا للدّمع. تتحوّل الدنيا ويتغيّر الحال، والمكان حين لا يكشف للشّاعر وجه الأهل والأحبّة فهو مكان مخيف، لا يقدّم سوى الأسى والحزن على أطباق من كلام مبرّحة:[الخفيف]

لـم تـبيّن عن أهلها الأطلال قـــد أتى دون عـهدها أحوال

ليـس فيـها ما إن بينّن للسا ئـــــل إلّا جـــــآذر ورئـال

والعواطي الأدم السّواكـن بال سّلّان منـها الآحادُ والآجالُ.[41]

تتعطّل الحياة في بلاد أهلها ظعنوا، أي تركوها ورحلوا. تصعب الحياة في ديار هجرها أهلها، إذ يصبح المكان مؤلما، لا فرح فيه، ويصير الفؤاد سقيما مريضًا تتوالى عليه العلل، وينكد العيش. المكان من جديد هو الأهل، حين يرحلون لن يستطيع هذا المكان، مهما علا شأنه، ومهما قويت عطاءاته، أن يعوّض فقدان الأحبّة:[الكامل]

أضحت معطّلة وأصبح أهلها ظـــعنوا، ولكـنّ الفؤاد سقيم.[42]

الدّيار في "منى" راحت معالمها، ليس بفعل العوامل الطبيعيّة، بل بسبب هجران الأحبّة؛ صارت خرابا، وتأبّدت، وصارت بعيدة ولو كانت قريبة من حيث المسافة، إذ تأبّد غَولها فرجامها(أي أقفر ترابها وحجارتها). : [الكامل]

عــفَت الدّيار محلُّها فمقامها بمـــنى تأبـّد غَولها فرِجامها.[43]

وها هو عروة بن الورد [44] يختصر علاقة الدّيار بالإنسان الجاهليّ البدويّ: الإنسان يختار الدّار الّتي يهوى ويحلّ بها، ويترك ديارا غير آبه بما يحلّ بها من هدم وتخريب من بعده، لأنّ الانتماء للأهل لا للمكان. يدير الجاهليّ للمكان من غير كآبة، فرحيله عن المكان هو رحيل روتينيٌّ مستمرٌّ عبر الفصول، ومن خلال المتغيّرات المناخيّة؛ وما دام الرّحيل جماعيًّا، ما دام الأهل والأحبّة في موكب

الرّحيل، فلا دمع يذرف على مكان:[الطّويل]

أكـــلّكمُ مـــختـــارُ دار يحلّها   وتـارك هدمٍ ليس عنها مذنّبُ.[45]

تتعرّض القبيلة للغزوات فيهجّر الحيّ، وتساق النّساء عوذها(اللواتي لديهن أطفالا رضعا) وعشارها (الحوامل)، ولا يعود للدّيار سوى الذّكرى الأليمة والحارقة، وحيث تأمن القبيلة هناك راحتها، وحيث تحلّ مطمئنّة، هناك الوطن. تعرّض القبيلة للغزوات في صحراء قاحلة يتقاتل ناسها على مقوّمات الحياة، والغلبة لمن ساعده قويٌّ، والحقّ للقوة. شريعة بدائيّة تتحكّم بها الحاجة:[الطويل]

أبلـغْ لــديـك عامـرا إن لقيتها   فـقد بلـغت دار الحفاظ قرارها

رحَلنا من الأجبال أجبال طـيّء   نسوق المساء عوذها وعشارها.[46]

وإذا ما تركت الحبيبة الدّار آخر الليل، يتيقّن الشّاعر أنّ رحيلها نهائيّ، ولا رجوع إلى الوراء، لا رجوع إلى الدّيار، فالوجهة أرض جديدة وديار جديدة. تترك الحبيبة الدّار منصاعة لأمر الجماعة، فقد يقرّر قادة الرّأي من الذّكور المتقدّمين على الجماعة، بقوّتهم ونسبهم وحسبهم، يقرّرون الرّحيل، وعلى الجميع الانصياع، يرحلون ليلا اتقاء حرّ النّهار، لأنّ رحلتهم طويلة وبعيدة، فهم في بحث دائم عن مصادر العيش، ولا اعتبار لوضع الفرد العاطفيّ أو النفسيّ أو الصحّيّ، ولا وقوف عند حاجاته الخاصّة على حساب الجماعة، وكيف إذا كان الفرد أنثى؟. إذًا عندما يعلم الشّاعر بأنّها رحلت ليلا، أي رحيلها إلى مكان بعيد، ولا رجوع إلى الوراء، لا رجوع إلى موطن الحبيب :[الطويل]

وقد علمت أن لا انقلاب لرحلها   إذا تركت من آخر اللّيل دارها.[47]

وعند الأعشى[48] المكان لإثارة الحنين، المكان مادّة يبني عليها خطّة لتحقيق أهدافه، فيستعين بالمكان لحثّ الحبيبة على العودة إليه، وذلك من خلال عرض ما كان لهما في هذا المكان من ذكريات جميلة لا تنتسى، وأيضًا من خلال تحريك شريط الذّكريات، وإثارة الحنين في قلبها علّها تلين، فتعود إليه:[الطويل]

أتنـــسين أيّامـــا لنـــا بِدُحيضة   وأيـــّامـــنا بـين البديّ فثهمدِ.[49]

عندما ترحل الحبيبة عن الدّيار يعفو رسم الدّيار ويمّحى. فالفؤاد حزين والنّفس تؤلمها الذّكريات. الدّيار هنا مبعث للحزن والألم، لأنّ مكان الحبيبة تغيّر، فقد حلّت في دار بعيدة نائية.الحبيبة وجدان الشّاعر هي الدّار، ومن دونها الدّار خلاء. الحبيبة هي المكان ومن دونها المكان يفقد قيمه، مهما كان هامّا وذا شان في عيون الآخرين. المكان جميل وحلو ما دامت الحبيبة فيه، ومتى رحلت رحل جماله واندثر رونقه، وأفلت شمسه، وغار قمره في لجج العتمات:[المتقارب]

لمـــيثاء دار عـــــفا رسـمها   فمـــا إن تبـــيّن أســطارَها

وريــــــع الفـــــؤاد لعــرفانها   وهــاجت عـلى النّفس أذكارها

ديـــار لمــــيثاء حـلّت بـها   فقـــد بـــاعـدت منكمُ دارها.[50]

تتكرّر صورة المكان الباعث على الألم والعذاب من بعد أن تهجره الحبيبة؛ فحبيبة الأعشى "قتلة" هجرت فصار المكان موحشا، العَلَميّة فيه مثيرة للشّقاء وليست بذات افتخار، فقد صار المكان مبيتا للأطلال الّتي تشارف على الامّحاء والزّوال. يؤلم المكان، ويشقي الشّاعر الحنين إلى وجه كان يملأ المكان أنسا وفرحا. أقفر الربع، وضاع الحيّ، وفرغ المكان، وامّحت معالم الوطن، فلا جغرافيا مادّية مكانيّة تحدّد الانتماء، ولا قوّة تشحن عصب الوطنيّة سوى تلك الّتي تتأتّى من وجه حبيب. فإن هو غاب وارتحل ضاع المكان ولم يعد له قيمة واعتبار :[المنسرح]

شــاقـتك مـــن قتلة أطلالها ... بالشّــطّ فالــوِتـــرِ إلى حاجـرِ.[51]

وتبقى الطّلول عند المكان محفّزا له على زيارته، ويبقى على صلة به يجد في معالمه بعضا من حنين إلى من رحلوا، فإذا ما تعفّت الأطلال، ومحت العوامل الطبيعيّة ما بقي منها، ارتحل الشّاعر عن المكان الّذي فقد ما يثير فرحه، وما يشدّد عزيمة انتمائه إليه:[الطويل]

لميثاء دار قد تعفّت طلولها ... عفتها نَضيضَات الصّبا فمسيلها

لِما قد تعفّى من رماد وعرصة ... بكيت وهـل يبكي إليك محيلها؟[52]

يناجي طرفة النّفس فيسائلها عن سبب حزنها. يطرح عليها سؤالا إنكاريا، لأنّه يعلم ما الّذي أشقاها وعذّبها وأحزنها: أحزنها رحيل الحبيبة، أحزنها الرّبع وقد خلا من أهله، أحزنها طلل ما زال يذكّر بها، وقد شبّه رسم الأثر، عند الصّباح، بسطور الرّقش وقد أخذ المرقّش يشمّه، يضعه وشما على يده. هو(الأثر) محفور في أديم الأرض كما الوشم محفور في الجلد (تشبيه رائج في حينه):[المديد]

أشــــجاك الرّبـــع أم قدمُه ... أم رمــــاد دارس حممـــــــه

كــــسطور الــــرّق رقّشــهُ ... بالضّـــــحى مــــرقّش يشمُهْ[53]

واذا بكى كبير القوم فراق الأحبة فهو معذور، وهذا ما لا عيب فيه، كما يقول الشّاعر أوس بن حجرٍ[54]. لذلك تتوالى الأسئلة الإنكارية الّتي من شأنها تعظيم المصاب، مصاب الشّاعر بوجدانه. فالمكان من بعد الإلفة والحياة والفرح صار مهجورا. انقلبت إيحاءاته، وانطفأت نيران الانتماء إليه. ولا حرج، ولا عيب على رجل شاعر يبكي فراق الحبيبة. في هذا البكاء يعظّم الشّاعر وجدانه، يعلي من قدر المحبوب، ويرفع شأنه. فهو لا يبكي إلّا قوما عزيزين ذوي قدر وقيمة:[البسيط]

هل عاجل من متاع الحيّ منظور ... أم بين دومة بعد الإلف مهجـور

أم هل كبيرٌ بكى لم يقض عَبرته ... إثـــر الأحبّة يومَ البَينِ معذورُ.[55]

وعندما تترك الحبيبة "ليلى" المكان الموجود في الأعالي، من بعد أن يتنادى أهلها للرّحيل، تتبدّل الأحوال، وتبلى حبال التواصل مع المكان مهما علا شأنه. عند هذا المكان، ومن بعد هجرانهم، ينوح الهائمون بها نواحا موجعا يتلوّى منه القلب ويذوب قهرا، ويبكي المأخوذون بحبّها بكاء مرّا يدمي العيون، ويحفر أخاديده على الخدّين، ويتوجّع مسلوبو العقل والوعي الّذين سلبتهم ليلى عقلهم ولبّهم، يتوجّعون توجّعا يثير الشّفقة، ويجعل القلوب ترقّ لعذاباتهم. ينوح الجميع من شدّة الولع بها:[الطويل]

لليلى بأعلى ذي معـارك منزل خـــلاءٌ تنادى أهلهُ فتحمّلوا

تبدّل حـــالا بـعد حال عهدته تـــناوح جـنِّان بهنّ وخبّلُ.[56]

وفي ديوانه يتحدّث زهير بن أبي سلمى عن رحيل الحبيبة وقد تحمّل أهلها (حمّلوا النّوق والجمال والمطايا البضائع واللّوازم أحمال الرّحيل)، تاركين وراءهم آثارا من ذهب. فهذه الأخيرة لها قيمة وجدانيّة عظيمة في قلب الشّاعر، إذ تثير حنينه، وتذكّره بها. فالآثار المتروكة من قبل الحبيبة الرّاحلة هي ذات أهميّة وقيمة تربو وتزيد على قيمة المكان، يعلو شأنها على أيّ شأن آخر، فلا المكان قادرًا على التّعويض، ولا هو بنفس القيمة ولا بذات الشأن. تربو آثار الحبيبة على المكان لأنّها ليست منه، بل هي من حسّ الفتاة وجوهرها وروحها:[الوافر]

تـــحمّل أهلـــها مـــنها فبانوا عـلى آثار من ذهب العفاءُ.[57]

كثيرا ما يبادر الشّعراء الجاهليّون، في وقوفهم على الأطلال، بإلقاء الأسئلة الإنكاريّة، الأسئلة الّتي يسكبون من خلالها خمرة وجدانهم على المكان الّذي صار قفرا وتحوّل من حال إلى حال. هذه السّؤال هو للدّلالة على المصاب الجلل، وعلى قيمة المفقود وعلوّ شأنه. يسأل : لمن الدّيار؟ ومعروف لمن الدّيار، معروف ساكنوه، وما سؤاله إلّا للوقوف على قيمة المعنيّ بالسّؤال. الشّاعر، من خلال الاستفهام الإنكاريّ، يوحي للسّامع بأنّ المكان يتزيّن بساكنيه، ورحيلهم عنه خسارة للمكان :[الكامل]

لمــــن الــــديار بقُنّة الحَجْر أقـوين من حججٍ ومن شهرِ؟

لعـــب الزّمـــان بـــها وغيّرها بــعدي سوافي المُورِ والقطْرِ.[58]

يتكرّر هذا السّؤال الإنكاريّ عند زهير، ومن بعد حولين(سنتين) على الفراق وهجران الحبيبة الدّيار، يطرح سؤاله الإنكاريّ ليبيّن مدى الأثر النّفسيّ المتروك في النّفس من بعد الرّحيل. من بعد سنتين، لا يبحث الشّاعر في المكان إلّا عن الآثار المتروكة. من بعد سنتين صارت كالثّوب البالي، وهو لا يهمّه المكان بقدر ما يهمّه أن يرى الأثر، فإذا ما امّحى بالكامل سقطت قيمة المكان واندثر شأنه:[المتقارب]

أمـــن آل ليلـــى عرفت الطّلولا بذي حُـــرُضٍ مـــاثلات مثولا؟

بَليـــــن وتحسـب آيــــاتهـــنّ عـن فرط حولين رقّا محيلا.[59]

الدّار هي الحبيبة، ومن دونها لا قيمة لها. الشّاعر طفيل الغنويّ[60] يرى المكان حلوا من خلال دار الحبيبة. هذه الدّار الّتي تولّع نار الهوى في قلبه، وتعيد إليه حبّا مضى. إصرار عند الجاهليّ على وجدانه، واعتباره الأساس والرّكن المتين، وحجر الزّاوية في بنيان ما يسمّى الانتماء إلى المكان الحيّ أو الدّار أو الرّبع أو الوطن. الشّاعر يعزّز قيمة الوجدان على المحلّ، يبرز العاطفة، ويكشف صورها من خلال قوله الشّعري بما يتناسب والحالة النّفسيّة :[الطويل]

بالعـفر دار من جميلة هيّجت سوالف حبّ في فؤادك منصِبِ.[61]

في الخلاصة:

الأمكنة: الوطن والدّيار والرّبع والحيّ بالنّسبة إلى الجاهليّ، وكما بيّنت من خلال قصائد شعرائهم هي :

1 – الحبيبة:

الحبيبة حيث حلّت، الحبيبة هي المكان. حضورها يعطي المكان قيمة. حضورها في المكان يوقد في نفس الشّاعر نيران الانتماء له، والشّوق والحنين إليه. غيابها عن المكان يفقد المكان قيمته، ويجعله خاويا خاليا، لا خير فيه ولا حياة. فالحبيبة هي الوطن، هي مساحته الجغرافيّة، هي ترابه وماؤه ونباته، هي معالمه وخارطة حدوده.

2 – من غير قيمة مهما علا شأنها قياسا بقيمة الحبيب:

الأمكنة لها أسماء، هي معروفة ولها شهرتها، ويصرّ الشّعراء على ذكر أسمائها، ولكنّ كلّ هذه العلميّة والشّهرة تسقط قيمها من بعد رحيل الأحبّة. يتقصّد الشّاعر تسمية الأمكنة بأسمائها، وما ذلك إلّا ليقول لنا بأنّها أمكنة ذات شأن وقيمة في نظر أهل ذلك الزّمان. يسمّي الأمكنة بأسمائها، ثمّ يردف بالقول بأنّها وشهرتها عديمة القيمة، ولو تقاتل النّاس على اغتنامها، لكسب ما تقدّمه من عطايا، هي، بنظر الشّاعر عديمة القيمة، وليس لها أي شأن، ولا ارتباط لها بواقعه، ولا تحاكي نفسه، إن هي خلت من حضور الحبيبة. لا يبيّن قيمة الأمكنة إلا ليعلي من شأن الحبيبة. لا يبرّز قيمة المكان إلّا ليسحقه ويمسحه أمام القيمة التي يضيفها إلى الأهل والأحبّة.

3 – السّؤال الانكاريّ:

السّؤال الإنكاريّ الّذي يطرحه الشّعراء لإظهار: مدى التأثير – شدّة الحزن – علوّ شأن الحبيبة – الجهد الّذي يبذله لمعرفة معالم المكان – قلّة شأن المكان من بعد الهجران.

يكثر الشّاعر من طرح الأسئلة الإنكاريّة، وما ذلك إلّا ليبرّز الموصوف أو الحالة. يطرح سؤالا إنكاريّا ليبينّ مدى تأثّره برحيل الحبيب. يطرح سؤالا إنكاريّا ليظهر مدى حزنه. يطرح سؤالا إنكاريّا ليعلي من شأن موصوفه : الحبيبة. يطرح سؤالا إنكاريّا ليقول لنا بأنّ المكان قد شاقه التعرّف إليه، ربّما لأنّه كبر في السنّ وتقدّم في العمر، فصار صعبا عليه معرفته. أو ليقول لنا بأنّ المكان تغيّر كثيرا فشاقه معرفته، أو ليلمّح إلى هجران الأحبّة ورحيلهم. يطرح سؤاله الإنكاريّ أخيرصا ليقلّل من شأن المكان، وليعلي من شأن هاجريه.

4 – الأثار المتروكة:

فالآثار المتروكة ذات أهميّة تعلو على ما للمكان من أهمّية، وعندما يزول الأثر ينقطع الشّاعر عن ارتياد المكان. عندما يقف الشّاعر أمام المكان، ولا يرى فيه ما يذكّره بالأهل والأحبّة والنّاس الّذين تغرّبوا، تتساقط أوراق حبّه وانتمائه لهذا المكان، لأنّه لم يعد يحمل شيئا يذكّره بمن يحب، ثمّ يعود أدراجه تاركا المكان لقفره وخلوّه.

5 – الانطباع والإيحاء:

طالما أنّ الحبيبة وأهلها في المكان، فالمكان مبعث للسّرور والغبطة والفرح، فإن تحمّلوا للرّحيل تحوّل المكان إلى باعث للألم والحزن والانكفاء. يطبع الأهل المكان بطابع الفرح، ويصير مبعثا للسّرور، يوحي بالسعادة والأمل. ولكن عندما يرحلون تنعكس الصّورة، ليصبح المكان مبعثا لليأس ، لا يوحي إلّا بالخراب والقفر والجدب.

وانطلاقا من هذه الخلاصة، فإنّ الفصل قائم بين مفهوم الوطن الدّيار والرّبع والحيّ، من حيث ارتباطه بالوجدان والأهل والنّاس والأحبّة، وبين قيام الدّولة بمؤسّساتها وإداراتها وقوانينها وحدودها

الجغرافيّة.

يقول أحمد عصيد في هذا المضمار:" يكتسي مفهوم الوطن طابعا وجدانيّا يغلب عليه الجانب العاطفيّ، فرغم أنّه في المنطلق يرمز إلى الأرض الّتي يولد بها الإنسان ويكبر ويشعر فوقها بالانتماء إلى الجغرافيا، إلّا أنّه يتجسّد في ذهن الإنسان من خلال مجموع مشاعر التعلّق بالأرض الّتي تعتبر إرثا تركه الأجداد للأحفاد الذين عليهم الحفاظ عليه والدفاع عنه إن اقتضى الأمر، ولهذا يرتبط الوطن بمعنى التّضحية والفداء، ما يفسّر تكريم ذكر المقاومين والفدائيّين والوطنيّين، الّذين يعتبرون في كل بلد رموزا لهذه المشاعر الوجدانيّة الدّالة على معنى الوطن. ويحاط مفهوم الوطن بهالة من التّقديس تجعل المواطنين يعبرون عن مشاعر الحبّ والتعلّق بالأرض، ويتمظهر ذلك في الأدب الّذي يتمّ إبداعه لهذا الغرض، من شعر حماسيّ وطنيّ، وأناشيد وطنيّة، يتمّ اعتمادها بكثافة خاصةً في السّياقات الّتي تعرف فيها البلدان تهديدات خارجيّة، وذلك من أجل التّعبئة والتّأطير الوطنيّين»[62].

هذا المفهوم للوطن يلتقي في كثير من جوانبه بمفهوم الانتماء إلى المكان، لاعتبارات الرّوابط العائليّة والمفاهيم القبليّة، بحيث المكان يرتبط بمدلولاته وإيحاءاته، وليس لذاته، بل للّذين استوطنوه، ووجدوا فيه حاجاتهم، وللّذين أرخوا عليه بصمات من ذكرياتهم، شكّلت مع الزّمن ذاكرتهم، وصارت موقدا لجمر الحنين، الحنين إلى ذلك المكان حيث دفن أخ، وولدت أم، وتزوّج حبيب، وتأرعن ولد، وصدح مغنّ، وبكى خاسر، وناجى مؤمن.

ويتابع عصيد مميزا مفهوم الدّولة بقوله:"أمّا الدّولة فهي مفهوم أكثر إجرائيّة، إذ يتجسّد من خلال مؤسّسات الحكم الّتي تقام على تراب وطنيّ، من أجل تنظيم وتدبير وتسيير شؤون بلد معين، ورعاية مصالح "شعب" يقيم على ذلك التّراب الوطنيّ، اعتمادا على قوانين وسلطة محددة، وهو ما يجعل المحدّدات الثّلاثة: الأرض، الشّعب، والحكومة (المؤسسات)، مجسّدة لمعنى الدّولة"[63]

انطلاقا ممّا سبق، فالجاهليّ لم يعرف الدّولة بمفاهيمها الحديثة والقانونيّة، ولأنّه كان دائم التنقّل، لم يعرف الوطن بحدوده الجغرافيّة الواضحة، بل عرف حدود القبيلة الّتي إليها ينتمي، وعليها بنى حدود وطنه، وأسّس على مفاهيمها واعتباراتها نظام دولته.

---

1. ول وايزيل ديورانت: **قصة الحضارة**، مج1،ص 3.
2. **م.ن.** ص 46.
3. ابن منظور: **لسان العرب**،مج4، ص398-396.
4. **م.ن.** مج8، ص 102.
5. م.ن. مج14، ص 221.
6. **م.ن.** مج13، ص451.
7. ابن فارس: **مقاييس اللغة**، ج2، ص 122.
8. **م.ن.** ج2، ص 180.
9. **م.ن.** ج6، ص 120.
10. شوقي ضيف: **العصر الجاهليّ**، ص 38.
11. **م.ن.** ص 78.
12. **م.ن.** ص 190.

13. امرؤ القيس: (130ق.هـ. – 80 ق.هـ. / 497م.–545م.) ابن حجر بن الحارث الكنديّ من بني آكل المرار. شاعر يمانيّ الأصل.من أصحاب المعلّقات. ولد بنجد واشتهر بلقبه، واختلف النّسابون في اسمه، وكان أبوه ملك أسد وغطفان، وأمّه أخت المهلهل الشّاعر وعنه أخذ الشّعر. ثم ثار بنو أسد على أبيه فقتلوه، ولمّا أخبر كان جالسا لشراب فقال:" رحم الله أبي، ضيّعني صغيرا وحمّلني دمه كبيرا، لا صحو اليوم ولا سكر غدا، اليوم خمر وغدا أمر... وثأر لأبيه من بني أسد، وقال بعدها في ذلك شعرا كثيرا، وكانت حكومة فارس ساخطة على بني آكل المرار، فأوعزت إلى المنذر ملك العراق بطلب امرئ القيس، فطلبه فابتعد وانتهى إلى السّمؤال فأجاره، ثم رأى أن يستعين بالرّوم على الفرس، فسار إلى قيصر الرّوم في القسطنطينيّة، فوعده ومن ثمّ مطله، ثمّ ولاه أمرة فلسطين فرحل يريدها، فوافاه أجله في أنقرة، وقد جمع ما ينسب إليه من الشّعر في ديوان صغير... (الزّركلي: **الأعلام**، ج2، ص 11.)

14. ابو نوّاس: (146هـ/198هـ – 763/814م.) الحسن بن هانئ بن عبد الأوّل بن الصّبّاح الحكميّ بالولاء المعروف بأبي نواس(أبو علي) أديب وشاعر. ولد بالأهواز من بلاد خوزستان، ونشأ بالبصرة، ورحل إلى بغداد، فاتّصل فيها بالخلفاء من بني العبّاس ومدح بعضهم. خرج إلى دمشق ومنها إلى مصر، وعاد إلى بغداد فأقام فيها إلى أن توفّي. من آثاره: ديوان شعر... (الزّركلي: **الأعلام**، ج2، ص 225.)

15. **ديوانه**، ص 120.

16. **المعلّقات**، ص 7.

17. (**الحنظل** الاسم العلمي Citrullus colocynthis :هي نوع نباتيّ حوليّ زاحف تبع جنس الحنظل من الفصيلة القرعيّة يفترش الأرض، وأوراقه خشنة يخرج من تحتها خيوط تلتفّ على النّباتات والأوراق القريبة منه لتثبته بالأرض. يشتدّ نموّه في بداية الخريف، وتخرج الأزهار وهي صفراء بها خمس بتلات، وثمرته كرويّة الشّكل خضراء أصغر بقليل من التّفاحة، والحنظل عموماً ثمرته وأوراقة شديدة المرارة. وبعد أن تنضج الثّمرة يكون لونها مصفرّ، وبها حَبٌّ كثير، والّذي ينقف الحنظل الثّمرة أشبه بمن يشقّ البصل، إذ تنهمر دموعه عفوا وبغزارة) https://ar.wikipedia.org

18. **م.ن.** ص 8.

19. طرفة بن العبد:(نحو 60–86ق.هـ./نحو 564–538) طرفة بن العبد بن سفيان بن سعد، البكريّ الوائليّ،أبو عمرو شاعر جاهلي من الطّبقة الأولى. ولد في بادية البحرين، وتنقّل في بقاع نجد، واتّصل بالملك عمرو بن هند فجعله من ندمائه، ثمّ أرسله بكتاب إلى المكعبر(عامله على البحرين وعمّان) يأمره فيه بقتله، لأبيات بلغ الملك أن طرفة هجاه فيها، فقتله المكعبر شابّا قيل ابن عشرين عاما، وقيل ابن ستّ وعشرين.أشهر شعره معلّقته، ومطلعها:"لخولة أطلال ببرقة ثهمد" وقد شرحها كثيرون من العلماء.وجمع المحفوظ من شعره في: "ديوان صغير ترجم إلى الفرنسيّة، وكان هجّاءً غير فاحش القول، تفيض الحكمة على لسانه في أكثر شعره. ...(الزّركلي: **الأعلام**، ج3، ص 225.)

20. **المعلّقات**، ص 57.

21. زهير بن أبي سلمى (...– 13ق.هـ. /...– 609م.) ربيعة بن رياح المزنيّ من مضر، حكيم الشّعراء في الجاهليّة... ولد في بلاد مزينة بنواحي المدينة، وكان يقيم في الحاجز من ديار نجد... قيل: كان ينظم القصيدة في شهر، وينقّحها ويهذّبها في سنة، فكانت قصائده تسمّى الحوليّات ...من آثاره : ديوان شعر... (الزّركلي: **الأعلام** ،ج3، ص 52.)

22. **المعلّقات**، ص 75–74.

23. **م.ن.** ص 88.

24. لبيد بن ربيعة: (... – 41هـ/ ... – 661م.) لبيد بن ربيعة بن مالك، أبو عقيل العامريّ، أحد الشّعراء الفرسان الاشراف في الجاهليّة، من أهل عالية نجد. أدرك الإسلام، ووفد على النّبي، ويعدّ من الصّحابة، ومن المؤلّفة قلوبهم. ترك الشّعر فلم يقل في الإسلام إلا بيتا واحدا قيل هو :

    18. مَا عَاتَبَ المَرْءَ الكَرِيْمَ كَنَفْسِهِ وَالمَرْءُ يُصْلِحُهُ الجَلِيْسُ الصَّالِحُ.

    19. وسكن الكوفة وعاش عمرا طويلا، وهو من أصحاب المعلّقات، ومطلع معلّقته:

    20. عَفَتِ الدِّيَارُ مَحَلُّهَا فَمُقَامُهَا بِمُنًى تَأَبَّدَ غُوْلُهَا فَرَجَامُهَا.

    21. كان كريما: نذر أن لا تهبّ الصّبا إلّا نحر وأطعم، جمع بعض شعره في "ديوان صغير، وترجم إلى الإلمانيّة.(الزّركلي: **الأعلام**، ج5، ص 240.)

25. **المعلّقات**، ص 94.

26. م.ن. ص 122.

27. عنترة: (....– نحو 22ق.هـ./... – نحو 600م.) عنترة بن شدّاد بن عمرو بن معاوية بن فراد العبسيّ. أشهر فرسان العرب في الجاهليّة. ومن شعراء الطّبقة الأولى. من أهل نجد. أمّه حبشيّة اسمها زبيبة. سرى إليه السّواد منها. وكان من أحسن العرب شيمة، ومن أعزّهم نفسا. يوصف بالحلم على شدّة بطشه. وفي شعره رقّة وعذوبة. وكان مغرما بابنة عمّه "عبلة"... (الزّركلي: **الأعلام**، ج5، ص 92–91.)

28. المعلّقات، ص 138.

29. م.ن. ص 139.

30. الحارث بن حلّزة:(... – 50ق.هـ./ ... – 570م.) الحارث بن حلّزة بن مكروه بن يزيد البشكريّ الوائليّ: شاعر جاهليّ من أهل بادية العراق، وهو أحد أصحاب المعلّقات. كان أبرص فخورًا، ارتجل معلّقته بين يدي عمرو بن هند الملك في الحيرة، ومطلعها : "آذَنَتْنَا بَيْنَهَا أَسْمَاءُ" . جمع بها كثيرا من أخبار العرب ووقائعهم. وفي الأمثال:" أفخر من حارث بن حلّزة." إشارة إلى إكثاره من الفخر في معلّقته هذه.له ديوان شعر.(الزّركلي: **الأعلام**، ج2، ص 154.)

31. المعلّقات، ص 155.

32. الشّنفرى:(...–نحو 100 ق.هـ./ .. . نحو 525م.)عمرو بن مالك الأسديّ شاعر جاهليّ يمانيّ. وهو أحد الخلعاء الّذين تبرّأت منهم عشائرهم. قتله بنو سلامان. وقيست قفزاته ليلة مقتله فكانت الواحدة منها عشرين قريبا من عشرين خطوة . وفي الأمثال: أعدى من الشّنفرى... من آثاره: لاميّة العرب.(الزّركلي: **الأعلام**، ج5، ص 85.)

33. ديوانه، ص 34.

34. السّليك بن السّلكة: (...نحو 17ق.هـ./ ...– نحو 605م.) السّليك بن عمير بن يثربيّ بن سنان بن عمير بن مقاعس بن عمرو بن كعب بن تميم التّميميّ السّعديّ، أحد شعراء العصر الجاهليّ الصّعاليك. نسبه إلى أمّه السّلكة وهي سوداء ورث منها سواد اللّون. وكان أدلّ النّاس بالأرض، وأعلمهم بمسالكها، وقد عرف به. من آثاره: ديوان شعر. (الزّركلي: **الأعلام** ،ج3، ص 115.)

35. ديوانه، ص 55.

36. م.ن. ص 56.

37. م.ن. ص 57.

38. ديوانه، ص 34.

39. م.ن. ص 39.

40. م.ن. ص 64.

41. م.ن. ص 88.

42. م.ن. ص 124.

43. م.ن. ص 152.

44. م.ن. ص 163.

45. عروة بن الورد: (......نحو 30ق.هـ /.... نحو 594م.) عروة بن الورد بن زيد العبسيّ من غطفان، من شعراء الجاهليّة وفرسانها وأجوادها. كان يلقّب بعروة الصّعاليك لجمعه إيّاهم... من آثاره: ديوان شعر. (الزّركلي: **الأعلام** ،ج4، ص 227.)

46. ديوانه، ص 25.

47. م.ن. ص 86.

48. م.ن. ص 87.

49. الأعشى:(....7هـ/....629م): ميمون بن قيس بن جندل بن شراحبيل بن عوف بن سعد المعروف بأعشى قيس ويقال له:أعشى بكر بن وائل، والأعشى الكبير. من شعراء الجاهليّة، وأحد أصحاب المعلّقات. ولد في قرية منفوخة باليمامة قرب مدينة الرّياض، ووفد على كثير من الملوك ولاسيّما ملوك فارس، عاش عمرا طويلا، أدرك الإسلام ولم يسلم،

وعمي في أواخر عمره. كان يغنّي في شعره، فسمّي "صنّاجة العرب" ... وتوفي في منفوخة... من آثاره: ديوان شعر. (الزّركلي: **الأعلام**،ج 7، ص 341.)

50. ديوانه، ص 47.

51. م.ن. ص 89.

52. م.ن. ص 92.

53. م.ن. ص 134.

54. ديوانه، ص 84.

55. أوس بن حجر: (98 ق.هـ -2 ق.هـ / 620-530م.) أوس بن حجر بن مالك التّميميّ(ابو شريح). شاعر تميم في الجاهليّة. كان كثير الأسفار، وأكثر إقامته عند عمرو بن هند في الحيرة... من آثاره: ديوان شعر...(الزّركلي: **الأعلام**، ج2، ص 31.)

56. ديوانه، ص 39.

57. م.ن. ص 94.

58. ديوانه: ص 8.

59. م.ن. ص 27.

60. م.ن. ص 52.

61. الطّفيل الغنويّ: (... - نحو13ق.هـ/ ... - نحو610م) طفيل بن عوف بن كعب، من بني غنيّ، من قيس عيلان: شاعر جاهليّ فحل، من الشّجعان. وهو أوصف العرب للخيل، وربّما سمّي "طفيل الخيل" لكثرة وصفه لها. ويسمّى أيضا بـ المحبّر بتشديد الباء، لتحسينه شعره. عاصر النّابغة الجعديّ، وزهير بن أبي سلمى، ومات بعد مقتل هرم بن سنان. له ديوان شعر صغير .كان معاوية يقول:" خلّوا لي طفيلا، وقولوا ما شئتم في غيره من الشّعراء.(الزّركلي: **الأعلام**، ج3، ص 228.)

62. ديوانه، ص 17.

63. أحمد عصيد: معاني الدّولة، السّلطة، والوطن. https://www.hespress.com/معاني-الدّولة،-السّلطة،-والوطن-384401.htm

64. م.ن.

المصادر والمراجع:

1. ابن فارس، أبو الحسين(ت 395هـ./1004م.): **مقاييس اللّغة**؛ تحقيق وضبط عبد السّلام محمّد هارون. بيروت: دار الفكر. 6مج. 519، 512، 478، 515، 486، 422ص.
2. ابن منظور، جمال الدّين الأنصاريّ أبو الفضل(ت 711هـ./1311م.): **لسان العرب**؛ قدّم له أحمد فارس. بيروت: دار صادر. 15مج. 809، 646، 524، 628، 440، 374، 472، 462، 366، 520، 744، 656، 568، 492، 496ص.
3. ابو نوّاس، الحسن بن هانئ(ت198هـ./814م.): **الدّيوان**. بيروت: دار صادر. 448ص.
4. الأعشى، ميمون بن قيس(ت7هـ./629م.): **الدّيوان**. بيروت: دار صادر، 1966. 222ص.
5. امرؤ القيس، ابن حجر الكنديّ(ت80ق.هـ./545م.): **الدّيوان**؛ ضبطه وصحّحه الأستاذ مصطفى عبد الشّافي. ط1. بيروت: دار الكتب العلميّة، 1983. 176ص.
6. أوس بن حجر، ابن مالك التّميميّ(ت2ق.هـ./620م.): **الدّيوان**؛ تحقيق ووشرح الدّكتور محمّد يوسف نجم. ط3. بيروت: دار صادر، 1979. 198ص.
7. الحارث بن حلّزة، ابن يزيد اليشكريّ(ت50ق.هـ./570م.): **الدّيوان؛ جمعه وحقّقه وشرحه الدّكتور إميل بديع يعقوب.** ط1.بيروت: دار الكتاب العربيّ، 1991. 97ص.
8. ديورانت، ول وايريل: **قصّة الحضارة**؛ تقديم الدّكتور محيي الدّين صابر – وترجمة الدّكتور زكي نجيب محمود. نسخة الكترونيّة.
9. الزّركلي، خير الدّين: **الأعلام**. ط15. بيروت: دار العلم للملايين، 2002. 336، 341، 355، 334، 336، 335، 352، 373ص.
10. زهير بن أبي سلمى، ربيعة بن رياح المزنيّ(ت13ق.هـ./609م.): **الدّيوان**. بيروت: دار صادر. 111ص.
11. الزّوزني، أبو عبدالله بن أحمد بن الحسين(ت486هـ/ 1093م.): **شرح المعلّقات السّبع**. بيروت: دار صادر. 173ص.
12. السّليك بن السّلكة، ابن عمير(ت نحو 17ق.هـ./نحو 605م.): **الدّيوان**؛ قدّم له وشرحه الدّكتور سعدي الضّناويّ. ط1. بيروت: دار الكتاب العربيّ، 1994. 118ص.
13. الشّنفرى، عمرو بن مالك(ت نحو 100ق.هـ./نحو 525م.): **الديوان**؛ جمعه وحقّقه وشرحع الدّكتور إميل بديع يعقوب. ط1. بيروت: دار الكتاب العربيّ، 1991. 119ص.
14. ضيف، شوقي: **العصر العبّاسي الثاني**. ط2. مصر: دار المعارف، 1973. 658ص.
15. طرفة بن العبد،ابو عمرو(ت نحو60ق.هـ./ نحو564م.): **الدّيوان**. بيروت: المكتبة الثّقافيّة. 95ص.
16. الطّفيل الغنويّ، ابن عوف(ت نحو 13ق.هـ./نحو 610م.): **الدّيوان**؛ تحقيق محمّد عبد القادر أحمد. ط1. بيروت: دار الكتاب الجديد، 1968. 119ص.
17. عروة بن الورد، ابن زيد العبسيّ(ت نحو 30ق.هـ./نحو 594م.): **الدّيوان**؛ شرح ابن السّكيت يعقوب بن اسحاق المتوفّي 244هـ/858م،حقّقه وأشرف على طبعه ووضع فهرسه عبد المعين الملّوحي. مطابع وزارة الثّقافة والإرشاد القوميّ. 151ص.
18. لبيد بن ربيعة العامريّ، أبو عقيل(ت 41هـ./ 661م.): **الدّيوان**، بيروت: دار صادر. 247ص.

تسييق تعلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، بين الازدواجيّة والتّكامل

د. ليال مرعي[1]

مستخلص

يتمنّى متعلّمو اللّغة العربيّة من غير النّاطقين بها اكتساب اللّغة واستعمالها على نحو عفويّ وتلقائيّ، تمامًا كما يفعل أهل اللّغة، العرب. ولكنّهم، بعد مدّة من تعلّمهم هذه اللّغة، يجدون أنفسهم مكبّلين بفيض من المعارف لا يفيدهم فعليًّا على أرض الواقع، إذ إنّهم غالبًا ما يدرسون الفصحى ويهملون العاميّات، فيقف ازدواج اللّغة عائقًا في وجه ممارستهم اللّغة في المجتمع. من هذا المنطلق، سعى مصمّمو برامج تعليم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة، حول العالم، إلى التوفيق بين وجهَي اللّغة من خلال تطبيق التّكامل في التّعليم. وتطمح هذه الورقة البحثيّة إلى إبراز دور التّسييق في تعلّم اللّغة وتطبيق الطّريقة التّكامليّة لتخطّي عقبات الازدواجيّة اللّغويّة.

مقدّمة

منذ أكثر من عشرين عامًا، والتّواصل هو الهدف الأسمى لتعليم اللّغات. هذا يعني أن يكون الفرد قادرًا على استخدام اللّغة بطريقة مناسبة أيًّا كان الموقف التّواصليّ[2] الذي يعيشه، أي أن تكون اللّغة وسيلة للتّفاعل الاجتماعيّ. ويشمل تعلّم اللّغة كفايات لغويّة واجتماعيّة وتداوليّة مختلفة، تقودنا إلى النّظر في المهارات الخطابيّة والوظيفيّة من خلال الأنشطة اللّغويّة التي تشكّل أساس عمليّة التعلّم. تقوم هذه الأنشطة، بحسب الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات (2001)، على التلقّي والإنتاج والتّفاعل والوساطة. وإذا كانت الكفاءة تعني القدرة على أداء أفعال لغويّة والاشتراك في بناء المعاني في خطاب معيّن، يصبح من الضّروريّ أخذ السّياق الاجتماعيّ بعين الاعتبار. وهكذا، يكون التّسييق – أي وضع اللّغة في سياقها – عبارة عن استخدام هذه اللّغة في مواقف واقعيّة أو حالات تحاكي الواقع بطريقة واقعيّة.

يرتبط إذًا تحقيق الأهداف التّعليميّة بعاملَين أساسيّين، أوّلهما لغويّ ويُعنى بمجموعة الرموز اللّغويّة المستخدمة، والثّاني تواصليّ ويضمّ مختلف السّياقات التي تدخل في عمليّة التعلّم والتّعليم (منها المؤسسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة). ونظرًا إلى أنّ اللّغة العربيّة تحوي متغيّرات لغويّة وثقافيّة مختلفة، فإنّ الحاجة إلى تسييقها في العمليّة التّعليميّة ملحّة. من ناحية، تُلزمنا ازدواجيّة اللّغة العربيّة بالأخذ في الاعتبار وجهَي اللّغة أي العاميّة والفصحى اللذين يتكاملان ويتساوان في الأهميّة. ومن ناحية أخرى، يجري التّواصل في صفّ اللّغة في معظم الأحيان بواسطة لغة وسيطة تشكّل دعمًا بالنسبة إلى المتعلّمين الذين يفرضونها، بشكل تلقائي، من خلال العودة إلى التّرجمة. لذلك، يحاول المدرّس في صفّ اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، التوفيق بين العاميّة والفصحى في محاولة لتركيز انتباه المتعلّمين على ثقافة اللّغة العربيّة.

في هذا الإطار، تتناول هذه الورقة البحثيّة اللّغة العربيّة باعتبارها امتدادًا لا متناهيًا بين الفصحى والعاميّة، إذ إنّ مجموع المهارات المكتسبة في العاميّة والفصحى يتيح للمتعلّمين التّواصل بشكل فاعل

(1) أستاذة وباحثة في مركز اللغات والترجمة – كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة – الجامعة اللبنانيّة www.layalmerhy.com

(2) في هذه الدراسة، يجري التفريق بين مفهومَي الاتّصال والتواصل. فيقتصر مفهوم الاتّصال على فاعليّة طرف واحد في عمليّة غير تشاركيّة. أمّا عمليّة التواصل فهي متبادلة ومشتركة بين أطراف العمليّة التفاعليّة.

وعفويّ. لذلك، من المهمّ جدًّا التفكير في نهج تعليميّ يعدّ المتعلّمين للتّفاعل بنجاح في بيئة عربيّة أو مستعربة. وهنا لا بدّ من التوقّف عند غرفة الصّفّ التي يجب أن تعكس بطريقة أو بأخرى استخدامات هذه اللّغة في المجتمع.

1 – التّسييق حاجة لغويّة اجتماعيّة

بشكل عام، يؤدّي النهج التّواصليّ إلى تعزيز التّفاعل وتحضير المتعلّم للاندماج في المجتمع من خلال تنشيط دافعيّته وزيادة رغبته في التعلّم وتقريب أفكاره من المجتمع الجديد. فيمدّه بالأدوات التعلّميّة والمعرفيّة التي تدعم استقلاليّته، وتسمح له باكتشاف المواقف والأماكن الجديدة، كما وتحثّه على اختبار وظائف اللّغة. لذلك، يتبع المدرّسون عادةً الإرشادات التّعليميّة الشائعة، فيعتمدون اللّغة الهدف في صفوفهم، ويختارون مواد تعليميّة أصيلة، ويقدّمون المفاهيم الجديدة ضمن سياقات محدّدة، ويصفون النّشاط اللغويّ، ويربطون بين العمل في الصفّ وخارجه، ويأخذون بعين الاعتبار تجارب المتعلّمين السابقة، ويركّزون على حالاتهم الوجدانيّة، إلخ. باختصار، تهدف الممارسات التربويّة إلى تطوير كفايات المتعلّم التّواصليّة في سياق أصيل، غير أنّها لا تكون مفيدة وفاعلة إلّا اذا أدّى تعلّم اللّغة إلى فهم الآخر والتّفاعل معه، أي نقل قيم وتجارب إنسانيّة مختلفة.

في هذا السّياق، لا يمكن الفصل بين النّشاط الصفّي والممارسة الفعليّة في المجتمع، وذلك لوجود ديناميكيّة معيّنة بين عمليّة التعلّم والبيئة المحيطة بالمتعلّم، ينتج عنها ترابط بين المهام التّعليميّة وتلك التي يتطلّبها التّواصل في المجتمع. هذا يعني أنّه لا بدّ من تطبيق المنحى المرتكز إلى السّلوك[1] الذي يقوم على مفهوم تنفيذ المهام التّواصليّة ويهدف إلى تحقيق نتائج ملموسة بغية تطوير الكفايات اللّغويّة. من المهمّ إذًا تنظيم الرسائل وصوغها في إطار وظيفيّ متماسك، بمستوى وأسلوب يلائمان الموقف التّواصليّ. لتحقيق هذه الغاية، يجب النظر في سياق التعلّم، سيّما وأنّ الكفاية التداوليّة تُعنى بتطوير مؤهّلات المتعلّم من خلال اكتساب عناصر اللّغة الأساسيّة كالمفردات والأصوات والقواعد في مواقف تواصليّة يفهمها، فيجري التركيز على حياته اليوميّة وسلوكه وتحرّكاته في المجتمع الهدف. في هذا الصدد، يشير بلانشي (Blanchet، 2009:2) إلى أنّ كلّ ممارسة تعليميّة أو لغويّة ينبغي أن تُبنى على السّياق الإجتماعيّ الذي يحدّدها ويتّخذ شكلًا بفضلها.

وأمّا التّسييق فهو مسألة لطالما جرى تناولها، ولا يقتصر على تحديد موضع الأفعال اللّغويّة بل يساهم في إنجاح عمليّة التّعليم والتعلّم[2]. وتخضع عمليّة التّسييق لتأثير عناصر تعليميّة ثمانٍ صنّفها غاليسون (Galisson، 1991)، على النّحو الآتي: المتعلّم (عمره، اهتماماته، حاجاته، ثقافته)، واللّغة (تمثيلاتها، واقعها، أهدافها)، والمدرّس (تدريبه، خبرته، استقلاليّته، استراتيجيّاته)، والمجموعة (الدافعيّة، الديناميكيّة، درجة التجانس)، والمؤسّسة التّعليميّة (التّجهيزات، السّياسة اللّغويّة)، والمجتمع (البيئة التّعليميّة، العلاقات الاجتماعيّة)، والمكان والزمان. من الواضح إذًا أنّه يجب أقلمة العمليّة التّعليميّة لتلائم السّياقات اللّغويّة والتربويّة والاجتماعيّة والثقافيّة، وتسمح بالتالي بممارسة اللّغة في

(1) يسمّى أيضًا المنحى العمليّ، وهو مبدأ موجّه بحسب الفعل، يرى مستخدمي اللغة ودارسيها بمثابة وسطاء اجتماعيين فاعلين يجب عليهم إنجاز مهام، غير مرتبطة حصرًا باللغة، في ظروف محدّدة.

(2) وهي تشمل مجموعة الموارد والبرامج والطرائق التعليميّة والاستراتيجيّات والأطراف الفاعلة (أي المدرّس والمتعلّم) التي تتفاعل في سياق تعليميّ معيّن لبلوغ الأهداف التعليميّة.

حالات واقعيّة أو تحاكي الواقع[1].

2 – الازدواجيّة، واقع اللّغة العربيّة

إنّ ازدواجيّة اللّغة مفهوم يعبّر عن وضع لغويّ خاصّ يضمّ متغايرَين في اللّغة الواحدة، يتمايزان وظيفيًّا ولكنّهما متكاملان. في هذا الإطار، يتحدّث فيرجسون (Ferguson، 1959) عن مستويَين مختلفين من حيث استخدامهما، هما الفصحى التي تتمتّع بمكانة مرموقة نابعة من استعمالها في المواقف الرسميّة والدينيّة والأدب والتّعليم وغيرها (المتغاير الأعلى)؛ والعاميّة التي تفتقر إلى هيبة الفصحى، وتُعرف بأنّها لغة عفويّة يتداولها العرب في أحاديثهم اليوميّة (المتغاير الأدنى). ويعرّف فيرجسون (1959: 336 – ترجمتنا) الازدواجيّة بأنّها «حالة لغويّة مستقرّة نسبيًّا، تضمّ بالإضافة إلى اللهجات الأوليّة [...]، لغة رفيعة المستوى، مقنّنة إلى أقصى الحدود (وأكثر تعقيدًا على المستوى النحويّ في معظم الأحيان). هذه اللّغة المعتمدة في مجموعة كبيرة ومهمّة من الأدب المكتوب [...]، تُكتسب بشكل أساسيّ عن طريق التّعليم الرسميّ، وهي تُستخدم في الكتابة والمحادثة في الإطار الرسميّ، لكنّها تغيب في المحادثات العاديّة أيًّا تكن فئة المجتمع الناطقة بها».

لكنّ الازدواجية لا تشكّل ذلك التهديد الذي يخشاه البعض. فهي حالة عفويّة حتميّة تمثّل تطوّر اللّغة، نشأت بفعل الاختلاط والاختلاف. هي ظاهرة طبيعيّة تلازم اللغات من دون أن يتفوّق أحد المتغايرين على الآخر، فلا الفصحى تتبدّل، ولا العاميّة تندثر، وفي كلّ لغة لسان عامّيّ وآخر فصيح. بالرغم من ذلك، يخشى البعض (البنّا 2011، حوار العرب 2013، كايد محمود 2002) أن يتراجع مستوى تعليم اللّغة الفصحى في المدارس، لتسود العاميّة في زمن التكنولوجيا الحديثة. ذلك أنّ هذه التكنولوجيا تتيح استعمال العاميّة المكتوبة، فتتحوّل الفصحى عندئذ إلى لغة قديمة متروكة. وبذلك، تكون النتيجة تفكّك النظام اللغويّ الثابت أي الفصحى، فتفقد المجتمعات العربيّة عنصر التفاهم اللغويّ المتبادل وتسود العاميّات التي يصعب تداولها بين المجموعات اللغوية المختلفة.

وفي المقلب الآخر، نجد أنّ الخلاف لا يزال قائمًا بين مؤيّد يقبل بالازدواجيّة ومعارض يتصدّى لها. ففي حين ترى المجموعة الأولى من اللغويّين والاختصاصيّين أنّ الازدواجيّة أمر طبيعيّ ومنطقيّ، وأنّ الاعتراف بها ما هو إلّا قبول الواقع اللغويّ الذي تفرضه طبيعة اللغات وتطوّرها، تصرّ المجموعة الثّانية على مبدأ التّنافس بين شكلَي اللّغة وانحراف العاميّة، فنراهم يُنادون بتوحيد اللّغة العربيّة، الأمر الذي يعَدّ عمليًّا شبه مستحيل. لحلّ هذه الأزمة، جرى اقتراح لغة تقاربيّة، تُقرّب العاميّة من الفصحى من خلال تخلّيها عن بعض خصائصها. وهكذا، ظهرت اللّغة الوسطى أو ما يسمّيه البعض «العربيّة المحكيّة المشتركة» أو «عاميّة المثقّفين» أو «عربيّة المتعلّمين المحكيّة» (كادورا Cadora 1965، حداد 1985، رايدنغ Ryding 1991). غير أنّ هذا الشكل اللغويّ الوسطيّ قد لا يكون هو الحلّ الأنسب لتخطّي الازدواجيّة. ذلك أنّه يختصّ بفئة اجتماعيّة معيّنة ولا يمثّل واقع اللّغة العربيّة، علمًا بأنّه مهّد الطريق إلى الحديث عن تفاهم متبادل بين المجموعات اللّغويّة العربيّة، أي عن القدرة على فهم العاميّات العربيّة المختلفة بمجرّد اتقان واحدة منها (ميتشل Mitchell، 1986). وفي هذا الصدد، يؤكّد لوكونت[2] (Lecomte 1960:45، في كولوغلي Kouloughli 1996 – ترجمتنا) أنّه «كلّما

(1) إنّ الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات (2001) يميل الى التسييق. فهو إطار دوليّ جامع ومرن، يقدّم مجموعة من الأدوات تناسب خيارات تعليميّة متعدّدة. لكنّ إرشاداته لا تكون فاعلة إلّا إذا سبقت تطبيقها دراسة للبيئة اللغويّة والمجتمع الهدف، تتناول الحاجات المحليّة والتغيّرات الثقافيّة.

(2) Lecomte G. (1960) : « L’Arabe tel qu’on le parle », *Les Langues Modernes* (nov.-déc.), Paris.

كان الفرد متعلّمًا، طابقت لغته العاميّة اللّغة الفصحى، لتصبح في الأوساط الأكثر ثقافةً، عربيّة فصحى لا يتخلّلها إلّا القليل من ميزات العاميّة (كإسقاط علامات الإعراب). وهذه هي حال الجامعيّين في إطار عملهم، إذ يعودون إلى اعتماد العاميّة الخالصة في الشارع».

هذا ويمكن اعتبار اللّغة الوسطى بمثابة محاولة أولى لتسييق تعلّم اللّغة العربيّة. فهي تسرع عمليّة اكتساب الكفاية الشفويّة، لكنّها لا تؤدّي إلى إتقان أيّ من المتغايرَين، ولا ترتقي إلى مستوى اللّغة الفصحى أو تحلّ محلّها، لكنّها تتيح للمتعلّمين التعرّف إلى لغة محكيّة مقبولة اجتماعيًّا. ويأخذ هذا التّسييق بعين الاعتبار حاجات المتعلّم التّواصليّة، وواقع المجتمع الهدف، والبيئة التّعليميّة، وخصائص اللّغة العربيّة. وتكمن نقطة الضعف هنا في طبيعة اللّغة الوسطى التي لا تتّبع معايير ثابتة وتفتقر إلى متانة البنية النحويّة والصرفيّة. فمزج العاميّة والفصحى يحدث بطرق متنوّعة وفي مستويات لغويّة مختلفة، وهو أمر يتطلّب مهارة عالية تسمح بالانتقال من إحدى اللغتين العاميّة أو الفصحى إلى الأخرى، واستعمال الوجه اللغويّ المناسب في السّياق المناسب له. هذا الشكل اللغويّ قد لا يتقنه المتعلّم غير الناطق باللّغة العربيّة إلّا إذا بلغ في اكتسابه اللّغة المستويات المتقدّمة منها. تجدر الإشارة إلى أنّ المهتمّين بالشأن اللغويّ (على غرار رايدنغ 1991، ويونس 2015، وبدوي 1973) حاولوا وضع معايير ثابتة له من خلال وصف مكوّناته اللسانيّة والاجتماعيّة، من دون أن يسهم ذلك في توجيه المدرّسين لجهة طرائقهم التّعليميّة. في النهاية، تبقى اللّغة الوسطى حالة لغويّة منمّقة، خاصّة بمواقف تواصليّة محدّدة، غير قادرة على نقل صورة المجتمع اللغويّ وثقافته.

3 – التّكامل عسر ويسر

لقد أدّت ظاهرة ازدواجيّة اللسان إلى ظهور مشكلات عدّة في تعليم اللّغة العربيّة عمومًا، وتعليم الفصحى والعاميّة ضمن برنامج واحد خصوصًا. وإذا ما أردنا مناقشة تأثيرات الازدواجيّة في تعلّم اللّغة، سنجد أنّ الجدال طائل لأنّها تتجاوز كونها عائقًا تعليميًّا. فالمشكلة تكمن في مواجهة الاعتقاد السائد أنّ الفصحى أعلى مكانةً من العاميّة، وأنّ تعلّم العاميّة يؤدّي إلى تراجع الفصحى. والجدير بالذكر أنّ حاجات المتعلّمين تغيّرت مع مرور الزمن وغدا الهدف الأساسيّ من اكتساب اللّغة تسهيل عمليّة التّواصل مع النّاطقين بها (بالمر Palmer، 2007)،[1] الأمر الذي يستدعي التحدّث باللّغة العاميّة المتداولة بين هؤلاء. وتظهر الصعوبة جليّة في أداء المتعلّم الأجنبيّ الذي ما إن يعي مدى ثقل الازدواجيّة حتّى يشعر بالإحباط والخيبة (البطل، 1992). فهو يبذل جهدًا في تعلّم الفصحى ليدرك في ما بعد أنّه عاجز عن التحدّث بطلاقة مع الناطق بالعاميّة، وأنّ كلّ ما تعلّمه لا يكفي لإجراء محادثة يوميّة. هذا فضلًا عن أنّه يعجز عن التمييز بين خصائص المتغايرين، فيخيّل إليه أنّ الفرق بينهما شاسع.

في ظلّ ازدواجيّة اللّغة التي تهيمن على العالم العربيّ، تتوزّع الكفايات اللّغويّة بين الفصحى والعاميّة على النحو الآتي: يجري الاستماع في الفصحى والعاميّة، والتّواصل الشفهي (المحادثة) في العاميّة، أمّا القراءة والكتابة ففي الفصحى. ويؤدّي هذا التوزيع إلى زرع الخوف في نفس المتعلّم الذي يعتقد أنّ

(1) وفقًا لإحصاء أجراه بلناب (Belnap، 1987- 2006)، نجد أنّ غالبيّة متعلّمي اللغة العربيّة يرغبون بالسفر إلى الشرق الأوسط أو الانتقال للعيش في بلد عربيّ، وهذه هي الأهداف الأساسيّة التي يصبون إلى تحقيقها من تعلّمهم اللغة.

الفجوة بين المتغايرين كبيرة وأنّ تعلّمهما في آنٍ معًا أمر غاية في الصعوبة.[1] يؤكّد هذا الواقع ضرورة اختيار المنهج والطّريقة التّعليميّة بما يتناسب وحالة المتعلّمين الوجدانيّة والثّقافيّة واللّغويّة. فالطالب يجب أن يشعر وكأنّه يدرس لغة واحدة لا لغتين مختلفتين. لذلك، تسعى بعض البرامج التّعليميّة إلى توزيع الكفايات بشكل يعكس واقع اللّغة العربيّة، فالعرب لا يتحدّثون بالفصحى ولا يكتبون بالعاميّة إلّا في حالات معيّنة. ولا ضير في نقل هذا الواقع طالما أنّه يحدث في إطار تعليميّ مدروس، يساعد المتعلّم على اجتياز العقبات، ليتمكّن بدوره من تسييق اللّغة بشكل صحيح.

وبناء عليه، لا يمكن التغاضي عن مسألة تقديم الفصحى على العاميّة، هذا الأمر الذي بات شائعًا في الممارسة. ذلك أنّ معظم البرامج تبدأ بتعليم الفصحى والتركيز على خصائصها، فيما تعرض على المتعلّم درس العاميّة في خطوة لاحقة. تجدر الإشارة إلى أنّ تفضيل الفصحى يعود إلى عدّة عوامل، منها وجود لغة فصحى واحدة وعاميّات متعدّدة. هذا يعني أنّ طالب اللّغة العربيّة يمكنه اللجوء إلى الفصحى للتفاهم مع النّاطقين بالعربيّة في حال كانت تنقصه العاميّة. ونظرًا إلى أنّ هذه الأخيرة لغة محكيّة، فهي تتغيّر باستمرار وتقبل الاقتراض والتعريب من دون معايير ثابتة. كذلك، من غير الممكن تدوين قواعدها وتثبيتها لأنّها تحمل معالم التغيّرات الثقافيّة والاجتماعيّة وتعكس واقع الحياة اليوميّة. وهكذا، يغدو من الصعب إعداد موادّ شاملة لتعليم العاميّة، خصوصًا أنّ اللهجات تختلف من منطقة إلى أخرى ضمن المجموعة اللّغويّة عينها. على سبيل المثال، توجد عاميّة مشرقيّة معياريّة يُقصد بها مجموعة من العاميّات (السوريّة واللبنانيّة والفلسطينيّة) تتضمّن لهجات مختلفة. عند تعليم هذه العاميّة المشرقيّة، يسعى المدرّسون إلى تقريب العاميّة من الفصحى للحصول على شكل لغويّ موحّد، غير أنّ هذا الشكل لا يُعتمد في الواقع في أيّ من المناطق اللّغويّة المذكورة. بالإضافة إلى ذلك، يستغرب البعض فكرة تدريس العاميّة في الصفّ بشكل ممنهج، فهم يعتبرون أنّ اللّغة العاميّة هي لغة الشوارع ويجب اكتسابها بشكل طبيعيّ هناك. وينتقل الاعتقاد السائد بتقدّم الفصحى إلى المتعلّمين أنفسهم الذين يرون أنّ اتقان العاميّة لا يتمّ بين جدران الصفوف إنّما بالممارسة الفعليّة في المجتمع الهدف.[2]

ويأتي هذا التوجّه معاكسًا لما يحدث عادةً في مجال تعليم اللغات الأجنبيّة، حيث يبدأ المتعلّمون أولًا بدراسة الخطابات الأوليّة التي تمثّل الحياة اليوميّة ولغتها، وينتقلون بعد ذلك إلى الخطاب الرسميّ. وتقول رايدنغ (2006:16) إنّ هذا التفضيل العكسي[3] هو سبب رئيس في تعقيد مسألة تحديد مستويات المهارة في اللّغة العربيّة وطرق تقويمها، وهو يؤثّر في تلاشي عزيمة المتعلّمين لافتقارهم إلى مهارات الخطاب الأساسيّة التي تمكّنهم من التّفاعل مع أهل اللّغة. فلا شكّ أبدًا في أهميّة تطوير الكفاية الشفويّة بالفصحى، إلّا أنّ استعمالها في الحياة اليوميّة زائف. ولا شكّ أيضًا في أنّ التّكامل في صفوف اللّغة العربيّة أمر بالغ الأهميّة، إذ إنّ الهدف الأساس من تسييق المحتوى التّعليميّ يكمن في اكتساب اللّغة اكتسابًا وظيفيًّا، ما يعني تطوير مجموعة الكفايات في العاميّة والفصحى حتّى يتمكّن المتعلّمون من التّواصل تلقائيًّا في الحياة اليوميّة. من هذا المنطلق، يجب أن تعكس الصفوف استخدامات اللّغة

(1) يواجه المتعلّم الأجنبيّ صعوبات جمّة في أثناء تعلّمه اللغة العربيّة سواء كانت الفصحى أو العاميّة. من أهمّها لفظ الحروف العربيّة، وفهم النحو والتراكيب اللغويّة، واعتياد نظام الكتابة فيها. إنّ ثقل الازدواجيّة هذا، بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجهه بسبب طبيعة اللغة المعقّدة بالنسبة إليه، سيشكّل لا محالة عبئًا عليه. هذا فضلًا عن أنّ الأجنبيّ يجد صعوبة في تقريب اللغة العربيّة من لغته الأمّ بسبب اختلاف الأصول اللغويّة وأنظمتها، الأمر الذي يتطلّب اكتساب عدد كبير من المفردات الجديدة.

(2) من المهمّ أن يسعى المدرّسون إلى تنمية الوعي الثقافيّ لدى المتعلّمين من خلال تطوير الكفاية الثقافيّة، ليفهموا الحاجة الفعليّة إلى تعلّم العاميّة والتي تتمثّل بالتواصل مع الناطقين بها.

(3)Reverse privileging.(2006 ،رايدنغ)

في المجتمع. في هذه المسألة، يؤكّد يونس (2017) أنّ التّكامل يتحقّق عندما يجمع المدرّس العاميّة والفصحى في صفّ واحد منذ المستويات الأولى، ويجري استخدامهما كما يفعل العرب، وتتساوى العاميّة بالفصحى من حيث الوظيفة والأهميّة، فلا يتطوّر أي شكل لغويّ على حساب الآخر.

3-1 البيئة التّعليميّة عامل حاسم

في البداية، لا بدّ من التمييز بين تَعلّم اللّغة في بلدٍ عربيّ (حيث تُمارس في الصفّ وفي المجتمع)، وتعلّمها في بلد أجنبيّ (حيث تدرَّس في الصّف وحسب)، إذ تختلف ظروف التعلّم والبيئة اللّغويّة والثّقافيّة، كما تختلف احتياجات المتعلّمين، وتتنوّع وسائل التّعليم المتاحة. ذلك أنّ تأثير الازدواجيّة أخفّ وطأة في الدول الأجنبيّة حيث يجري التركيز في صفوف اللّغة على الفصحى المعياريّة. أمّا في العالم العربيّ، فيستحيل الهروب من الواقع الاجتماعيّ اللغويّ الذي يعيشه المتعلّمون في أثناء إقامتهم في بيئة عربيّة. وإذا سلّمنا جدلًا أنّ إعداد صفوف اللّغة يجري وفاقًا لاحتياجات المتعلّمين وتوقّعاتهم، لن نرى عندئذ أيّ داعٍ إلى إثقال كاهل أولئك الذين يودّون قراءة الصحف أو القرآن الكريم أو تصفّح الانترنت، أو الذين لا يخطّطون لزيارة بلد عربيّ أو لا يعيشون في بيئة عربيّة حاضنة. في المقابل، إذا كان تعلّم اللّغة العربيّة يحدث في بلدٍ عربيّ وكانت الأهداف منه تواصليّة بحتة، يصبح عندئذ تعلّم عاميّة البلد ضرورة لا غنى عنها. فالعاميّة تعكس هويّة المجتمع وتقرّب المسافات وتخلق روابط تفاهم بين الأفراد. وهكذا، يستطيع متعلّمو اللّغة العربيّة في الدول الأجنبيّة الاستغناء عن العاميّة والاكتفاء بالفصحى. وفي حال أتقنوا هذه الأخيرة، سيسهل عليهم تعلّم عاميّة عربيّة، لأنّ تبسيط اللّغة أسهل من تعقيدها، ولأنّ مكوّناتها تتفاعل في ما بينها بشكل متواصل.

إنّ تجربتنا في هذا المجال تتيح لنا التأكيد أنّ تعلّم الفصحى قبل العاميّة في بلد غير ناطق بالعربيّة أمر ناجح. فبعد 100 ساعة من تعلّم الفصحى (أي ما يوازي المستوى المبتدئ A1)، يبدأ المتعلّمون باستيعاب نظام اللّغة، ويصبح اكتساب المفاهيم أسرع وإدراج العاميّة في الصفوف أسهل. ومع ذلك، يبقى من الضروريّ عدم إهمال مسألة تسييق التعلّم؛ فتوجيه المتعلّم نحو تسييق الكلام وتوظيفه بشكل صحيح يسهم في تسهيل عمليّة اكتساب اللّغة العربيّة بوجهَيها العامّي والفصيح، وبالتالي لا جدوى من دفع المتعلّم إلى التعبير عن المواقف اليوميّة بالفصحى. الأمر سيّان بالنسبة إلى الترجمة من الفصحى إلى العاميّة والمقارنة بين شكلَي اللّغة، فهذه الاستراتيجيّة، أولًا، تثير الحيرة لدى المتعلّم لجهله الغاية من تكرار المضمون نفسه بشكلَين لغويَّين مختلفَين، وثانيًا، تمنعه من تخطّي عقبة ثقل الازدواجيّة فتشوّش ذهنه بالفروقات بين هذين الشكلين، مع العلم بأنّ عددًا من المناهج يركّز على أوجه الشبه بين العاميّة والفصحى في محاولة للتقريب بينهما. فالامتناع عن التركيز على الفروقات اللّغويّة واعتماد المهام التّواصليّة، يساعد المتعلّم على تجاوز عقبة الازدواجيّة.

أمّا في سياق التعلّم في العالم العربيّ، فلا يمكن غضّ الطرف عن ازدواجيّة اللسان التي تواجه المتعلّم والتي تحتّم إدراج العاميّة في البرامج التّعليميّة. فالمتعلّم يدرس اللّغة ويحضّر الأنشطة في الصفّ، وينفّذ المهام التّواصليّة في المجتمع حيث يكون عنصرًا فاعلًا، يشارك في التبادلات ويتفاعل مع محيطه. تجدر الإشارة هنا إلى أنّ مهارته اللغوية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالحالات الثقافيّة والاجتماعيّة والمواقف التّواصليّة، وتشمل الآداب الاجتماعيّة والقواعد التي تحكم العلاقات بين الأفراد والمقامات والتي تتدرج تحتها مقامات اللّغة، فلكلّ مقام مقال.

كما ذكرنا آنفًا، تقوم بعض المناهج بتوزيع الكفايات بين العاميّة والفصحى. وأبرز مثال على ذلك هو التحدّث بالعاميّة، والقراءة والكتابة بالفصحى، في محاكاة لواقع المجتمعات العربيّة وتلبية لتوصيات الأطر التربويّة الدوليّة. للوهلة الأولى، يبدو هذا الأمر مجديًا لجهة خلق بيئة تعليميّة واقعيّة،

إلّا أنّه يصبح أكثر تعقيدًا عندما يهدف التعلّم إلى تحقيق الكفاية التّواصليّة التي ترتبط باكتساب المتعلّم المهارات اللّغويّة والثقافيّة والتداوليّة، أي أن يتقن اللّغة ويستعملها بما يناسب الوظيفة والمقام الاجتماعيّين. فلا يكتفي عندئذ بالكتابة بالفصحى والتحدّث بالعاميّة، بل إنّه يطوّر كفاياته اللّغويّة الأربعة ويوظّفها في مهام تواصليّة محدّدة. وهذا يعني أنّه سينجز تمارين حقيقيّة بالفصحى تمثّل مواقف يصادفها خارج الصفّ، وأنّه سيعتمد العاميّة في مواقف معيّنة شأنه شأن أيّ عربيّ يستخدمها لكتابة إعلان أو للكتابة والتحدّث على مواقع التّواصل الاجتماعيّ.

2-3 تطبيق الطّريقة التّكامليّة، نماذج وآراء

إنّ مفهوم التّكامل ليس بالمفهوم الجديد إذ يعود تطبيق أحد أشكاله إلى السبعينيّات عندما مُزجت العاميّة بالفصحى وبدأ تعليم اللّغة الوسطى (في وزارة الدفاع الأميركيّة). ثمّ تطوّر المفهوم وبات من الضروريّ نقل واقع الازدواجيّة إلى صفّ اللّغة العربيّة. في هذا الإطار، يؤكّد البطل (1992، 2017) أنّ التّكامل لا يقدّم وجهَي اللّغة وكأنّهما وحدتان مختلفتان ومنفصلتان، إنّما كمكوّنَين لنظام لغويّ واحد. ومع مرور الوقت تعدّدت أشكال التّكامل الذي يهدف إلى حلّ مشكلة الازدواجيّة، ونقل واقع اللّغة إلى غرفة الصفّ، وتمكين المتعلّم بالتالي من الاندماج في المجتمع العربيّ بسهولة. وهكذا، برزت ثلاث طرق لتطبيق التّكامل: تقوم الطّريقة الأولى على البدء بتعليم الفصحى ليُكوّن المتعلّم أساسًا لغويًّا ثابتًا والانتقال لاحقًا إلى إدراج العاميّة في البرنامج. أمّا الطّريقة الثّانية فتنصّ على تعليم العاميّة قبل الفصحى، تمامًا كما هو مسار الناطق العربيّ. وأخيرًا تعتمد الطّريقة الثالثة تعليم المتغايرَين في الصفّ عينه؛ لكنّ بعض مؤيّدي هذه الطّريقة ينصحون باستبدال العاميّة باللّغة الوسطى. من المؤكّد أنّ الطريقتين الأولى والثّانية لا تعكسان أصالة واقع اللّغة العربيّة، بخاصّة أنّ المتعلّم الأجنبيّ لا يكتسب اللّغة في ظروف مماثلة لتلك التي يعيشها الناطق باللّغة في صغره. لذلك من الأفضل أن تُتاح الفرصة للمتعلّم ليكتشف مكوّنات اللّغة وأشكالها منذ بداية تعلّمه، وأن يعي العلاقة التي تربط الفصحى بالعاميّة، وأن يتعرّف إلى ثقافات عربيّة مختلفة فينمّي كفايته الثقافيّة ويعزّز مهاراته التّواصليّة وفهمَه المجتمع العربيّ.

كما رأينا، انطلقت الطّريقة التّكامليّة في السبعينيّات ولكنّها عادت لتنتشر بشكل أساسيّ في الولايات المتّحدة الأميركيّة، وبعض دول أوروبا مثل إسبانيا بفضل المؤتمرات العلميّة (عربيلي 2009 و2012)، وفي المغرب عقب تبادل الخبرات مع الولايات المتّحدة، وفي الشرق الأوسط بواسطة الجامعات الأميركيّة. يبدو إذًا أنّ نماذج تطبيق التّكامل[1] قد تعدّدت، ولكن يبقى أنموذج جامعة تكساس وأنموذج جامعة كورنيل هما الأشهر، وذلك بفضل الكتب التّعليميّة المعتمدة في هاتين الجامعتين والتي انتشرت بشكل واسع في العالم. في هذا الإطار، يحتلّ "الكتاب في تعلّم العربيّة" (2011) موقع الصدارة بفضل تطوّره السريع، ومضمونه المستوحى من الواقع، وعرضه المنظّم، والمواد التّفاعليّة المصاحبة له والموجودة على شبكة الإنترنت. يهدف هذا الكتاب إلى "عرض الأشكال اللّغويّة التي تعكس السلوك اللغويّ الخاصّ بالمثقّف العربي والى تعليم هذه الأشكال" (بروستاد Brustad وآخرون، 2011:13 – ترجمتنا). ويشرح مؤلّفو الكتاب أنّ كفايات المتعلّم تتطوّر بشكل أسرع إذا اكتسب في بداية مساره التعلّمي عناصر أساسيّة من العاميّة، وأنّ هذه المعارف لا "تتحجّر" بل تتّسع مع الوقت، ما يؤدّي إلى تحسّن في أداء المتعلّم في اللّغة العربيّة المعياريّة الحديثة. لكنّ نقطة ضعف هذا الكتاب تكمن في أنّه يعرض ثلاثة أشكال لغويّة من دون أن يفرّق بينها على مستوى الأهداف.

في المقابل، يطوّر كتاب "عربيّة الناس" (2014) طريقةً أكثر تكامليّة. وتجمع هذه الطّريقة بين

(1) يذكر البطل (2017) ستّة نماذج لتطبيق الطريقة التكامليّة في الولايات المتّحدة الأميركيّة.

متغايرَين للّغة العربيّة في صفٍّ واحدٍ في محاولةٍ لتقليد النّاطقين الأصليّين. يؤكّد يونس (2015، 2017) أنّ هذه الطّريقة تلبّي حاجات المتعلّمين التّواصليّة، وتأخذ بعين الاعتبار مختلف المعايير التربويّة واللّغويّة. فهي تركّز أوّلًا على إتمام التّواصل وإيصال الرسائل بشكل متماسك، لتعمل في مرحلة لاحقة على إضافة المزيد من الدقّة والمتانة إلى اللّغة. كذلك، يشدّد يونس (2017) على الميزات التي تضمن نجاح هذا البرنامج، فهو يعكس الواقع اللغويّ للمجتمع العربيّ، ويقدّم العاميّة والفصحى كوجهَين متكاملَين ضمن نظام لغويّ واحد، ويتوقّف عند الوظائف المسندة لكلّ منهما. ومن ميزات البرنامج أيضًا أنّه مبنيّ على أوجه التشابه بين المتغايرين بدلًا من الارتكاز إلى أوجه الاختلاف التي برأيه معدودة، فيتجنّب استعمال المفردات والتراكيب الخاصّة بشكل لغويّ من دون الآخر، بخاصّة في المستويات الأولى من التعلّم. أضف إلى ذلك أنّ البرنامج يوزّع الكفايات الأربعة بالتساوي وبحسب الوظائف والمهام المطروحة. وتكمن نقطة قوّة هذه الطّريقة في أنّ المواضيع المختارة مترابطة بين الفصحى والعاميّة، ما يسهّل المقاربة والحفظ وترسيخ المعارف.

ولتبيان رأي مجموعة من المدرّسين في تعليم اللّغة بحسب الطّريقة التّكامليّة، سواء كانوا من العاملين في لبنان أو في دول أجنبيّة، طُلب منهم إكمال استبيان أُعدّ خصّيصًا لهذه الغاية[1]. وقد أشاروا جميعًا إلى أنّهم استعملوا مواد تعليميّة متنوّعة لتحقيق التّكامل، وركّزوا بشكل خاصّ على أنّ تعليم الفصحى والعاميّة في الوقت عينه إنّما يحدّ من احتمالات التكرار ويعرقل عمليّة إعادة تدوير المعلومات، ما يؤدّي إلى خسارة معرفيّة واكتساب لا يرتقي إلى المستوى المطلوب. كذلك أوضحوا أنّ الوقت المخصّص لدروس اللّغة العربيّة في مختلف الجامعات لا يسمح بالتّكامل، وأنّ اللهجة غالبًا ما تُعامل على أنّها وجه ثقافيّ للّغة العربيّة. وقد لفتوا الانتباه إلى أنّه ثمّة مدرّسون يكتفون بعرض بعض العبارات والأقوال المأثورة بالعاميّة في نهاية الحصّة التّعليميّة. هذا وقد لاحظوا أنّ بعض المواد التّعليميّة تسبّب حيرة كبيرة لدى المتعلّم الذي لا يفقه عن مجاورة اللهجات. ولا تقتصر المشاكل على الخلط بين شكلَي اللّغة، بل تتعدّى ذلك لتصل إلى تجميد التعبير الشفهي لدى المتعلّمين، فيفقدون طلاقة لسانهم ويتراجع حسّهم اللغويّ.

أمّا في ما يتعلّق بتعليم الفصحى قبل العاميّة، فقد أكّد بعض المدرّسين أنّ المتعلّمين في السنة الثّانية من دراستهم (المستوى المتوسّط في اللّغة العربيّة المعياريّة) يظهرون استعدادًا لتقبّل عاميّة عربيّة وقدرة كبيرة على استيعاب اللهجات. وهو أمر طبيعيّ لأنّهم في هذه المرحلة، يكونون قد تخطّوا مرحلة اكتشاف النظام اللغويّ والعوائق المرتبطة بالخطّ والنطق. في المقابل، نجد أنّ اكتساب العاميّة خارج غرفة الصفّ يتمّ بشكلٍ طبيعيّ. وهذا ما قاله المدرّسون عن أنّ المتعلّمين الأجانب في لبنان يكتسبون اللهجة اللبنانيّة بطريقة عفويّة وطبيعيّة عندما يتعرّضون لها في حياتهم اليوميّة، فيربطون تلقائيًّا بين ما اكتسبوه في الصفّ وما يتلقّونه خارجه. هذه التبادلات من شأنها أن تسهم في إثراء معارفهم وتثبيت مكتسباتهم. لكنّ رأيًا آخر ظهر وأشار إلى أنّ عددًا من المتعلّمين الأجانب المقيمين في دولةٍ عربيّة لم ينجحوا في تحقيق الاتصال الاجتماعيّ وممارسة اللّغة في سياقٍ حقيقيّ. ذلك أنّهم ينطوون على مجتمعاتهم اللّغويّة أو يكتفون بالتّفاعل مع زملائهم في الصفّ. وهنا يكمن دور المدرّس الذي لا بدّ أن يشير إلى مختلف الطرائق التي يمكن اتّباعها لتعريض المتعلّمين للّهجة، واقتراح نشاطات يستطيعون القيام بها في المجتمع وإن بدت صعبة بالنسبة إليهم.

استنادًا إلى ما تقدّم، يمكن القول إنّ الطّريقة التّكامليّة تهدف إلى تعريف المتعلّم إلى أصالة اللّغة

---

(1) تضمّ عيّنة الدراسة مجموعة من مدرّسي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها ممّن يمارسون مهنتهم في لبنان ومصر وفرنسا والولايات المتّحدة الأميركيّة. ويشكّل الاستبيان أداة استكشاف وتوجيه، إلى جانب المقابلات التي أجريَت مع عدد من المدرّسين، فضلًا عن ملاحظة سلوكيّات المتعلّمين داخل الصفوف في مركز اللغات والترجمة.

العربيّة، وإنّ المواد التّعليميّة تؤدّي دورًا رئيسًا في بلوغ هذا الهدف. فاعتماد نصوص تعليميّة مركّبة ومنظّمة باستمرار قد يزيد من ثقل الازدواجية باعتبارها أنموذجًا زائفًا لا مثيل له خارج الصفّ. فلا يتقن المتعلّم الكفاية اللّغويّة إلّا باكتسابه الكفاية التّواصليّة والكفاية التداوليّة. لذلك، ينبغي اختيار النصوص والمواد الأصيلة التي تتيح بلوغ هذه الغاية[1]، في حين تبقى النصوص التّعليميّة المركّبة وسيلة لتطوير المهارات اللّغويّة وإنجاز التمارين البنائيّة. وهكذا، نرى أنّه من الضروريّ جدًّا تسييق هذه المواد لتأخذ بعين الاعتبار السّياق المحلّيّ والدوليّ. فهي تنقل اللّغة وثقافتها وتصف مجتمعاتها. وفي الوقت نفسه، تتّجه نحو ثقافة المتعلّم الأجنبيّ، فتساعده في فهم السّياق الجديد ودخوله المجتمع الهدف.

ولا بدّ من الإشارة في هذا الإطار إلى أنّ الطّريقة التّكامليّة المرتكزة إلى المنحى العمليّ قد تكون هي المثلى، ذلك أنّها تنصّ على تعليم وجهَي اللّغة على مستوى الكفايات اللّغويّة الأربعة، وتربط ممارستها بالسّياق الاجتماعيّ. تعتمد هذه الطّريقة على إنجاز المهام التي تمثّل الوظيفة الاجتماعيّة للشكل اللغويّ. هذا يعني أنّه يجب أن يُخَصَّص لكلّ وجه لغويّ ما يناسبه من المفردات والتراكيب التي تسهّل على المتعلّم البرمجة الذهنيّة اللّغويّة لكلّ من العاميّة والفصحى[2]. وهكذا، نرى أنّ المواد المختارة لتمارين الكتابة لا تصلح لتطوير الكفاية الشفهيّة والعكس صحيح. كذلك، من الأفضل فصل المضامين في المستويات الأولى واتّباع التطوّر الموضوعاتيّ بشكل منطقيّ، واحترام مبدأ التعلّم المجدي. وفيما لو تحقّق ذلك، سيسهم محتوى المادّة التّعليميّة في بلوغ أهداف التعلّم وتلبية حاجات المتعلّمين.

4 – اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في مركز اللغات والترجمة – الجامعة اللبنانيّة

منذ بضع سنوات ومركز اللغات والترجمة في الجامعة اللبنانيّة يستقبل متعلّمين من أصول مختلفة، ويسعى باستمرار إلى تلبية حاجاتهم اللّغويّة، ولا سيّما تلك المرتبطة برغبتهم في التّواصل مع أهل اللّغة. ويعتمد المركز النهج الاتصاليّ التّفاعليّ الذي يركّز على المهام التّواصليّة، فلا بدّ إذًا أن يراعي ثقافة المجتمع المضيف، وخلفيّة المتعلّمين لناحية لغاتهم الأمّ وثقافاتهم المختلفة. في هذا السّياق، يولي المدرّسون اهتمامًا خاصًّا للكفاية الثقافيّة، فيعملون مع طلّابهم على التباين بين الثّقافات، ويسعون إلى تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها، كما يفسّرون لغة الجسد الخاصّة بالعرب وردود فعلهم العاطفيّة[3]. هذا ويعدّون المواد التّعليميّة أو يأخذونها من كتب منشورة، سواء كانت أصيلة أو تعليميّة. بشكلٍ عام، يمكن القول إنّ المدرّسين يبتعدون في التّعليم عن استخدام المواد المبتكرة والمركّبة لعدم أصالتها، كما يتنقّلون في التدريس بين اللّغة الفصحى واللّغة العاميّة بحسب الحالة التّواصليّة. ومتى لزم الأمر، يعتمدون لغة أجنبيّة (مثل الإنكليزيّة أو الفرنسيّة) لشرح القواعد علمًا بأنّ النهج المتبّع هو النهج الاستقرائيّ ضمن السّياق.

أمّا خيار إدراج العاميّة اللبنانيّة في صفّ اللّغة العربيّة المعياريّة لغير النّاطقين بها، فليس اعتباطيًّا. ذلك أنّه ينبع من حاجة ملحّة للتواصل لدى المتعلّمين المقيمين في لبنان، الذين يتوزّعون بين دبلوماسيّين ومدرّسي لغات أجنبيّة وربّات منازل وطلّاب في الجامعات اللبنانيّة. لهذه الغاية، جرى

(1) تُستعمل اللغة العاميّة في الإعلانات والمسلسلات والأغاني والمسرحيّات والبرامج الإذاعيّة والتلفزيونيّة، كما تستخدم لكتابة المدوّنات أو للتحدّث على مواقع التواصل الاجتماعي حيث يعبّر العرب بلهجاتهم المختلفة.

(2) «إنّ استعمال الشكل اللغويّ المناسب في السياق المناسب هو مهارة تتطوّر مع التقدّم في اتقان اللغة» (يونس، 55 : 2015).

(3) تشدّ المظاهر الثّقافيّة انتباه المتعلّم، فتزيد من حماسته للتعلّم وتسرّع عمليّة اكتسابه اللغة، لا سيّما إذا كانت هذه المظاهر مرتبطة بنشاطات تطبيقيّة، كما أنّها تساعد المتعلّم على تمييز المتغايرين وتوظيفهما في السياقات المناسبة، طالما أنّ العاميّة مرتبطة بفئة معيّنة من المجتمع العربيّ.

اختبار الطّريقة التّكامليّة في خلال الدورات السنويّة التي تقام لتعليم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة.

4-1 تجارب إدراج العاميّة في صفوف اللّغة الفصحى

في غياب الدراسات الميدانيّة التي تتناول اكتساب اللّغة في سياق الازدواجيّة اللّغويّة، وبعد الاطّلاع على الكتب التّعليميّة التي تقترح إدراج العاميّة في صفوف اللّغة العربيّة، توصّلنا إلى اختبار أربع طرق تكامليّة، منها:

(1) العمل حول المحور عينه في العاميّة والفصحى، من دون أيّ مقارنة أو مقابلة (مثلًا حوار في اللهجة اللبنانيّة ومقال صحافيّ في العربيّة المعياريّة).

(2) طرح موضوعين مختلفين في الحصّة الواحدة، الأول مستوحى من الحياة اليوميّة باللهجة اللبنانيّة والثّاني يتناول القضايا المعاصرة باللّغة الفصحى. في هذه الحالة، يساعد المدرّس المتعلّمين على استخراج أوجه الشبه بين شكليّ اللّغة، المحكيّ والمكتوب.

(3) المقارنة بين وجهَي اللّغة من خلال العمل على محور واحد، حيث تُمارس اللّغة بما يخدم استعمالاتها الحقيقيّة المنعكسة في المواد التّعليميّة، ويُشرح المحتوى وتُنجز الأنشطة بواسطة المقارنة بين مستويات اللّغة المختلفة: المعجميّ والتركيبيّ والصرفيّ.

(4) طرح موضوع واحد ومحتوى واحد، حيث يُصاغ الحوار بالفصحى ثمّ يترجم إلى العاميّة. ولكن تبيّن أنّ هذه الطّريقة هي الأقلّ نجاحًا.

يلي هذه الصفوف التجريبيّة تقويم لمبدأ التّكامل والنهج المتّبع والكفايات المكتسبة عن طريق استبيانات يجيب عنها المتعلّمون[1]. وقد تلخّصت آراؤهم بالآتي، بدءًا بالردود الأكثر شيوعًا:

- قواعد العاميّة اللبنانيّة أسهل من قواعد الفصحى المعياريّة.
- ينبغي تعلّم كتابة العربيّة بالحروف اللاتينيّة كما تُكتب على وسائل التّواصل الاجتماعيّ.
- يُفضّل تعلّم الفصحى والعاميّة في الحصّة نفسها لكن منفصلتين.
- يُفضّل طرح موضوعين مختلفين في الحصّة الواحدة لتفادي الملل.
- المقارنة مربكة ويُفضّل التخلّي عنها بما أنّ شكلَي اللّغة لا يُستعملان في السّياقات نفسها.
- يُفضّل اعتماد محور واحد في الصفوف المتكاملة لأنّ المقابلة تسهّل الحفظ.
- المقارنة طريقة فعّالة لتعلّم وجهَي اللّغة.
- ترجمة النصوص من العاميّة إلى الفصحى مملّة وغير مفيدة.

بناءً على نتائج هذه التجارب، اختار المدرّسون الطّريقة الأولى التي تتناول محورًا واحدًا في الوحدة التّعليميّة والتي تعمل على تنويع المحتوى والنّشاطات بما يناسب الشكل اللغويّ والسّياق، بحيث يتمّ

---

(1) سُئل المتعلّمون في مركز اللغات والترجمة عن رأيهم في عدّة نقاط كان أبرزها إدراج العاميّة في صفوف الفصحى، وتوحيد محاور الوحدات التعليميّة أو فصلها، والصعوبات المرافقة لتعلّم المتغايرين في صفّ واحد، والعلاقة بين اللغة العربيّة ولغتهم الأمّ، والاختلافات الثقافيّة، والإفادة من تقريب العاميّة من الفصحى، وأهميّة ممارسة العاميّة في المجتمع، وكتابة العربيّة بالحروف اللاتينيّة، وغيرها.

إبراز أوجه الاختلاف والشبه بين الشكلَين بهدف تثبيت المكتسبات. وهكذا، تكون المقارنة في نهاية الوحدة التّعليميّة بمثابة نشاط مراجعة لترسيخ المعارف ومساعدة المتعلّم على الربط بين متغايرَين ينتميان إلى نظام لغويّ واحد. هذا وينتج عن المقارنة المذكورة نماذج وصفيّة تبيّن العلاقات بين العناصر اللّغويّة وانعكاساتها في المجتمع. في هذه النقطة، يتّفق المنهج المتّبع في مركز اللغات مع منهج جامعة كورنيل، ولكن مع بعض الفروقات: يدرس المتعلّمون اللهجة اللبنانيّة، يكتبونها بالحروف العربيّة ويمارسونها في بلدٍ عربيّ. لا يشجّعهم المدرّسون على خلط شكلَيّ اللّغة، بل إنّه قد يحدث بطريقة تلقائيّة.

2-4 الطّريقة التّعليميّة المتّبعة في مركز اللغات والترجمة

في هذه الفقرة، سنعرض الخطوط العريضة التي يتّبعها مركز اللغات والترجمة في إطار نهجه التّعليميّ للّغة العربيّة كلغة أجنبيّة. أوّلًا وقبل تحديد الأهداف التّعليميّة، يبدأ المدرّسون باستبانة حاجات المتعلّمين وأغراضهم من التعلّم، ثمّ يضعون لائحةً بالمحاور تلائم سنّ المتعلّمين وخلفيّاتهم الثقافيّة. وفي كلّ محور، يعدّون قائمة بالمفردات الأكثر شيوعًا يفعّلونها في ما بعد في الصفوف، كما يختارون القواعد اللّغويّة اللازمة للتواصل. مثال على ذلك، المستوى الأول (A1) الذي يمتدّ على مئة ساعة حضور موزّعة على النحو الآتي:

- الجزء الأوّل (16 ساعة): تكون الساعات الأولى مخصّصة لتعلّم كتابة الحروف العربيّة ولفظها. فيستمع المتعلّمون إلى حوارات بالعاميّة اللبنانيّة (4-3 ردود)، ويكتبون ويقرأون كلمات شائعة بالفصحى. كذلك، يُسلَّط الضوء على الثقافة والوضع اللغويّ الاجتماعيّ في العالم العربيّ، والاختلافات الصوتيّة (على مستوى اللفظ)، كما يتمّ التدريب بشكلٍ مكثّف على القراءة بالعاميّة والفصحى. تجدر الإشارة إلى أنّ التعلّم بواسطة الألعاب من شأنه أن يسهم في تسريع عمليّة الاستيعاب والحفظ.

- الجزء الثّاني (40 ساعة): في هذا الجزء، يوزَّع الوقت بالتساوي بين العاميّة والفصحى. فتُستعمل العاميّة للتعبير الشفويّ فيما تُشرح بعض المفاهيم الأساسيّة بالفصحى، مع التركيز على القراءة وتمارين تصحيح اللفظ. كذلك، تدخل بعض عناصر القواعد البسيطة إلى البرنامج.

- الجزء الثالث (40 ساعة): في هذه الفترة، تُعطى الأولويّة للّغة الفصحى. وتقسم الحصص إلى 1/3 للعاميّة و2/3 للفصحى، وذلك لسببين: أولًا، يُفضّل إحراز تقدّم في اللّغة الفصحى من أجل طرح محاور مشتركة للمتغايرين. وثانيًا، تعدّ اللّغة الفصحى أكثر تعقيدًا ويتطلّب تعلّمها مزيدًا من الوقت.

- الجزء الرابع (4 ساعات): تُخصّص هذه الساعات للمراجعة والمقابلة حيث يقوم المتعلّمون بأنشطة تجمع بين الفصحى والعاميّة، ويحاولون التحكّم بمعارفهم.

والجدير بالذكر أنّ اكتشاف العاميّة في الساعات الأولى من البرنامج يحفّز المتعلّمين على متابعة التعلّم ويعزّز ثقتهم بأنفسهم. فغياب الثقة بالنفس وشكّهم في قدرتهم على اتقان اللّغة العربيّة باعتبارها لغة صعبة لهما آثار سلبيّة على دافعيّتهم التي تغذّي نيّتهم بالالتزام والمثابرة. لذلك، من الضروريّ أن يخرج المتعلّمون من الصفّ وهم يردّدون الكلمات والعبارات التي تعلّموها في الحصّة. ففي ذلك، دافع إلى المزيد من التعلّم سيّما وأنّ الحوارات القصيرة التي يتعلّمونها في الصفّ غالبًا ما تكون مفيدة في المجتمع.

في النهاية، سنعرض موجزًا بالتوصيات التي يتّبعها مدرّسو اللّغة العربيّة في مركز اللغات والترجمة:

- إنّ الهدف من التعلّم لا يكمن في بلوغ المتعلّم مستوى الناطق الأصليّ باللّغة، إنّما يكفي أن يتمكّن من تلبية حاجاته بحسب قدراته وجهوزيّته.
- في المستوى الأوّل، تُعطى الأولويّة للعاميّة اللبنانيّة بهدف تمكين المتعلّم من وظائف اللّغة في أسرع وقتٍ ممكن. وفي المستوى المتوسّط يسير المتغايران بالتوازي، ما يخلق توازنًا بين مختلف الوظائف اللّغويّة. أمّا في المستوى المتقدّم، فيركّز التّعليم على اللّغة الفصحى المعياريّة، حيث يثبّت المتعلّم كفاياته اللّغويّة.
- يوزّع وقت الحصّة بما يناسب الأهداف المحدّدة لها.
- يتمّ التدريب على العاميّة شفهيًا فقط وإن زُوّد المتعلّم بمواد مكتوبة.
- يدرَّس المتغايران في الحصّة عينها إنّما بشكل منفصل، وتحدَّد مساحات الخلط بوضوح.
- يفهم المتعلّم الوظيفة الشفويّة والكتابيّة لكلّ من الشكلَين اللغويَّين.
- تُفعّل المهمّات التّواصليّة المنجزة في الصفّ، المعارفَ اللّغويّة والقدرات التداوليّة لدى المتعلّم وتحضّره للانغماس في المجتمع. وتقع على المدرّس مهمّة تحضير الأرضيّة للقيام بهذه الأنشطة خارج الصفّ (مثلًا بالتعاون مع أفراد من أهل اللّغة)، ليعمد في وقت لاحق إلى تقويم التجربة ومناقشتها لتدارك الأخطاء في حال فشلت.
- لا يأخذ التقييم بالخلط الذي ينتج عن الطّريقة التّكامليّة في المستوى الأوّل (التمهيدي والابتدائيّ). في المقابل، يحاسَب المتعلّم إن أنتج صيغًا غير مفهومة، لأنّ التقييم يركّز على قدرة المتعلّم على إتمام المهام التّواصليّة.
- تقوّم الكفايات جميعها وفاقًا لمعايير الإطار المرجعي الأوروبيّ المشترك للّغات (2001)، باستثناء كفايتَي التعبير الكتابيّ في العاميّة والتّفاعل الشفويّ في الفصحى في المستويين التمهيديّ والابتدائيّ. أمّا الوساطة فلا يجري تقويمها إلّا في المستوى المتقدّم.

خاتمة

من وجهة نظرنا، لا تكمن القضيّة في أيّ شكل لغويّ ندرّس أوّلًا، إنّما في كيفيّة تصميم الدروس وإعدادها لتحاكي الواقع العربيّ وتعكس صورته بتعقيداته وفرادته. وباعتقادنا، يؤدّي تسييق المناهج وإن يكن جزئيًا، إلى تعليم اللّغة العربيّة بشكل متجانس، حتى لو نتج عن التّكامل ارتباك في اكتساب المعارف. في الحقيقة، يعدّ هذا العيب بمثابة تفعيل عمليّة التعلّم. ذلك أنّ التمكّن من الكفايات لا بدّ أن يتحقّق مع الوقت، في حين أنّ الأخطاء اللّغويّة والتداوليّة شرّ لا مفرّ منه أيًّا تكن الطّريقة المعتمدة.

لائحة المصادر والمراجع

– البنّا، رجب (2011). تحذير: اللّغة العربيّة في خطر. موقع مصرس www.masress.com.

– بدوي، السعيد (1973). مستويات العربيّة المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللّغة بالحضارة. مصر، دار المعارف.

– حداد، ثريا (1985). تعليم المهارات الشفويّة.. موقف جديد. مجلّة العربيّة، العدد 18، 21-15.

– حوار العرب (2013). اللّغة العربيّة في خطر. موقع العربيّة www.alarabiya.net.

– كايد محمود، ابراهيم (2002). العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية. المجلّة العلميّة لجامعة الملك فيصل، المجلد الثالث، العدد الأول.

- ACTFL (1989). Arabic Proficiency Guidelines. *Foreign Language Annals*, vol.22, no.4, p.373-392.
- Batal (Al-) M. (1992). Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. In *The Arabic Language in America*, A. Rouchdy (ed.), Detroit, Wayne State University Press, p. 284-304
- Batal (Al-) M. (2017). Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum. Vision, Rationale, and Models. In *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by M. Al-Batal, Georgetown University Press, 3-22.
- Belnap K. (1987). Who's Taking Arabic and What on Earth for? A Survey of Students in Arabic Language Programs. Al-Arabiya, 20 (1/2), 29-42.
- Belnap K. (2006). A profile of students of Arabic in U.S. Universities. In *Handbook for Arabic Language Teaching professionals in the 21st Century*, edited by K. Wahba, Z. Taha, and L. England, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 169-178.
- Blanchet P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ?. *Le français à l'université*, AUF, no.2, p.2-3.
- Brustad K., Al-Batal M., Al-Tonsi A. (2011). Al-Kitaab fii taʿallum al-ʿArabiyya: A textbook for beginning Arabic. 3rd Edition, Washington, D.C., Georgetown University Press.
- Cadora F. (1965). The Teaching of Spoken and Written Arabic. Beirut, AUB.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier.
- Ferguson C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Galisson R. (1991). De la langue à la culture par les mots. Paris, CLE international (coll. DLE).
- Kouloughli D-E (1996). Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique

arabe. *Egypte/Monde arabe*, Le Caire, Cedej, no.27-28, p. 287-299

- Merhy L. (2016) : « La contextualisation de l'apprentissage de l'arabe langue étrangère, un besoin sociolinguistique », dans H. Moucannas et N. Khalfallah (dir.), *L'arabe langue étrangère, didactique et traduction : Approche pragmatique*, PUN – Éditions universitaires de Lorraine, 81-100.
- Mitchell T. (1986): "What is Educated Spoken Arabic ?", International Journal of the Sociology of Language, 61, 7-32.
- Palmer J. (2007). Arabic Diglossia: Teaching only the Standard Variety is a Disservice to Students. Arizona Working Papers in SLA & Teaching, 14, 111-122
- Ryding K. (1991): "Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic", The Modern Language Journal, vol.75, no.2, p. 212-218
- Ryding K. (2006): "Teaching Arabic in the United States", In *Handbook for Arabic Language Teaching professionals in the 21st Century*, edited by K. Wahba, Z. Taha, and L. England, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 13-20.
- Younes M. (2015): "The Integrated Approach to Arabic Instruction", New York, Routledge.
- Younes M. (2017): "To Separate or to Integrate, That Is the Question. The Cornell Arabic Program Model", in *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, edited by M. Al-Batal, Georgetown University Press, 23-35
- Younes M., Weatherspoon M., Saliba Foster M. (2014): "ʿArabiyyat al-Naas – Part 1", London, New York, Routledge.

الثّورات الفكريّة والاجتماعيّة وأثرها في بعث الطّرز المعماريّة الأوروبيّة

د. حسين شرارة[1]

المستخلص: اختصر هذا البحث رحلة تاريخيّة طويلة زخرت بالأحداث والوقائع المهمّة في تاريخ البشريّة. فقد تناول موضوعًا رئيسًا في سياق تواتر التّاريخ وتطور الحضارة الأوروبيّة، هو ظاهرة انبعاث الطّرز المعماريّة، التي قامت بدفع من حركات التّنوير الفكريّة. ناقش فيها البحث في مقدمة وثلاثة أقسام وخلاصة أثر حركة التّنوير في بعث الطّرز المعماريّة. وحلّل أبعادها الفلسفيّة والمعرفيّة. كما عالج إشكاليّة انقطاع حركة الانبعاث بعد حداثة القرن العشرين بسبب القطيعة التي حصلت بين الحداثة والتّراث. وتوصل إلى استقراء مستقبل حركات التّنوير في ضوء العمارة المعاصرة وحركة الاستدامة.

Abstract:

This research summarizes a long historical journey enriched with some of the most significant historical events and facts in human history. It covers a crucial topic in the context of European historical recurrence and civilizational progression; the phenomenon of architectural style resurgence as it nudged intellectual advancement. This research discusses, in an introduction, three body paragraphs and a conclusion: the effect of the enlightenment on the resurgence of architectural styles, analyzes its philosophical and cognitive depths, aims to solve the dilemma of the lack of architectural style resurgence after twentieth-century modernism (due to the discontinuity of modernity and heritage), and finally suggests possible nudges towards architectural movements in light of contemporariness and sustainability.

كلمات مفتاحية: الكلاسيكيّة، التّنوير الأوروبيّ، عمارة، الانبعاثيّة، الحداثة، التّراث، عصر النّهضة، الكلاسيكيّة. الرّومانتيكيّة.

– المقدمة

ينطلق بحثنا في القديم من رؤى ثقافيّة جسدتها أصالة الماضي وقيم التّاريخ، وما حمله هذا التّاريخ من تجارب كانت مصدرًا للإلهام على مدى عصور خلت. إذ شكّلت هذه الحالة حركةً إبداعيّة نشأت بالتّوازي مع الثّورات الفكريّة والاجتماعيّة، بل قادتها أحيانًا، وهي حركة انبعاث العلوم والفنّون القديمة؛ بما مثّلته من هُويّة ثقافيّة وذاكرة مجتمعيّة. والبعث بالمعنى الحرفي لا يشكل قيمة عصريّة مضافة، إنما بما يشتمل عليه من إنتاج معارف جديدة تشكّل سيرورته حركة دينامية وتؤسّس لأفكار متجددة. من هنا، يصبح النّظر إلى الماضي ذي جدوى، وتشكل صيرورته مفتاحًا لتطوّر الحاضر والمستقبل. هكذا، فإنّ الحركة الانبعاثيّة بأبعادها التاريخيّة والمعاصرة كانت ولا تزال حجر أساس في حركات التّنوير الثّقافيّة.

(1) باحث ومحاضر في كلية الفنون الجميلة والعمارة في الجامعة اللبنانية.

- **الإشكاليّة**

نظر الفلاسفة التّنويريون إلى الكلاسيكيّة على أنّها المسار الحقّ لاحترام تقاليد القدماء وحكمتهم. وذلك لقربها من طبيعة الأشياء وواقعيتها؛ كالذّات اللاإنسانيّة والمثل في الطبيعة وعلم الجمال والأخلاق. وقد شكّلت هذه المدرسة ركنًا رئيسًا في حركات التّنوير الحداثيّة التي تلت، مثل عصر النّهضة والنّيوكلاسيكيّة. وذلك من خلال استعادتها للتّقاليد التي شكّلت انبعاثًا للعلوم والمفاهيم اللاإنسانيّة. إلى أن تبلورت أفكار حداثة القرن العشرين التي استبعدت التّاريخ كمصدر للإلهام وقطعت مع الماضي. هنا، برزت إشكاليّة انقطاع الانبعاث بشقيه التاريخيّ والاستعادي وسقطت الهُويّة الثقافيّة والذّاكرة المجتمعيّة تحت نظريّات الحداثة. فانقطعت سلسلة التّنوير، ثم سقطت الحداثة بسبب حتمياتها المطلقة. هذه الإشكاليّة أنتجت ما بعد الحداثة التي أخفقت بدورها في تشكيل حركة انبعاثيّة مبنية على علوم الطّبيعة والإنسانيّات. من هنا، يطرح البحث إشكاليّة انقطاع الحركة الانبعاثيّة. وكيفية تشكيل حركة انبعاثيّة متجدّدة تستلهم علوم التّاريخ ومعارفه، انطلاقًا من تجربة المدرسة الرّومانتيكيّة؟، وكيف أدى المذهب الرّومانتيكيّ إلى قيام ثورة فكريّة – اجتماعيّة أسّست لتحوّل أوروبا من التّقاليد إلى الانبعاث؟. وكيفية يمكن استعادة الهُويّة الثقافيّة في ضوء المعاصرة. وما هي التّجارب الواجب دراستها في هذا السّياق، ماهياتها وكيفية تطبيقها.

- **الأهداف**

هدف البحث إلى رصد السّياق التاريخيّ لحركة التّنوير الأوروبيّة، وتأثيرها على انبعاث الطّرز المعماريّة ابتداءً من عصر النّهضة مرورًا بالتّنوير الأوروبيّ وصولًا إلى إرهاصات الحداثة في القرن التّاسع عشر. وإلى استكشاف أبعاد هذه الحركة: الفلسفيّة والأدبيّة والفنّيّة، من خلال طرح أهم النّظريّات والدّراسات للنّقاش والتّحليل. وهدف من خلال التّنظير إلى استقراء عناصر مفهوم الانبعاث، والتّأويل الفكريّ لمظاهر الابتكار الفنّيّ الذي ارتبط بالحركة الانبعاثيّة في أبعادها الثوريّة والفكريّة والاجتماعيّة. وتأتي مناقشة فلسفة الثّورة بخلفيتها الفكريّة كهدف رئيس للمساهمة في تحديد مسار الإبداع المعاصر والمستقبليّ. وللإضاءة على ما تمثّله الانبعاثيّة من استعادة للهُويّة الثّقافيّة التي تلاشت عبر الزمن، وهدف إلى مناقشة مسألة الأصالة المعماريّة في شحن الذّاكرة المجتمعيّة.

- **الفرضيات**

تعدّ مسألة إعادة إحياء الطّرز المعماريّة من المسائل المتكرّرة في التّاريخ. وهي تعبّر عن رغبة إنسانيّة في استعادة القيمة التاريخيّة التي تشكّلت في عصر من العصور وأنتجت عمارة ذات قوّة وأصالة. هذه الفرضية تنطلق من مبدأ أنّ استعادة العلوم اللاإنسانيّة والطّبيعيّة وفلسفة المثل والأخلاق من شأنها بعث حكمة العمارة القديمة لتكون دافعًا أصيلًا لابتكار مفاهيم معماريّة معاصرة. ويعد بعث الطّرز المعماريّة وما تشكله من وعاءٍ للمعرفة والفكر فرضية ذات بعدين: الأوّل شكلانيّ بما تمثّله الطّرز القديمة من خصائص هندسيّة وبصريّة متوازنة. والثّاني وظيفيّ بما تمثّله من فضاء اجتماعيّ حاضن لأنشطة المجتمع الفكريّة والثقافيّة. من هنا قامت فرضية البحث على ربط التّطوّر النّهضويّ مع التنظيم المديني والعمارة كوعاء معرفي – اجتماعيّ. وللتأسيس على هذه النتائج انطلاقًا من فرضية أن إعادة إحياء الطّرز المعماريّة سيعيد استكشاف الخصائص العلميّة والمعرفيّة التاريخيّة ويطوّرها ما سيمكننا من معرفة ماهية العمارة المستقبليّة واقتراحها، وتاليًا تحقّق أهداف البحث في تبلور حركة انبعاثيّة جديدة.

- **أهمية البحث**

تكمن أهمية البحث في تسليط الضّوء على ظاهرة الحركة الانبعاثيّة التي تكرّرت في حقبات تاريخيّة عدة وأثّرت بشكل كبير في تطوير العلوم والمعارف انطلاقًا من استعادة الهُويّة وتأصيل المفاهيم. كما جاءت مناقشة آراء الفلاسفة والمفكرين كموضوع مفتوح للنّقاش؛ وتحليل المحتوى والخروج بنتائج وتوصيات جاءت كإضافة علمية أبرزت أهمية البحث وموضوعه. فضلًا عن أهمية تعريف المرجعية الإبستيمولوجيّة لحركة الانبعاث في سياق الثّورات الفكريّة والاجتماعيّة وأثرها في المستقبل.

- **المنهجيّة**

استند البحث بشكل رئيس إلى المنهجين: التاريخيّ، والوصفي – التّحليلي، من خلال تقسيم حدود الدّراسة زمانيًا إلى ثلاث محطّات رئيسة هي: عصر النّهضة وعصر التّنوير الأوروبيّ واالنّيوكلاسيكيّة. ولوصف عينات البحث وتحليل أبعادها الهندسيّة والفنّيّة والجماليّة للخروج بخلاصات ضرورية. فالقسم الأوّل رصد نشوء حركات التّنوير انطلاقًا من عصر النّهضة مرورًا بالثّورة الفرنسيّة ثم الثّورة الصّناعيّة وناقش أثر هذه الحركات على الفنّ والعمارة، وكيف أدّت الثّورات الفكريّة والاجتماعيّة إلى تطور الثّقافة الأوروبيّة. بينما ناقش القسم الثّاني تأثير الحركة الانبعاثيّة على الطّرز المعماريّة انطلاقًا من بعدين تاريخيّ وحديث، وحدد مسارات الحداثة وأسبابها؛ وكيف أدى نشوء الرّومانتيكيّة إلى تجديد الخطاب الكلاسيكيّ وبعث هُويّة جديدة مبنية على الطبيعة والعاطفة والشعور. أما القسم الثالث فقد ناقش جدلية التجربتين النفسيّة والحسيّة وأثرهما في بعث الطّرز المعماريّة وكيف أدّت القطيعة مع الماضي إلى توقف سلسلة الانبعاث، واقترح البحث رؤى لتجديد الانبعاث استنادًا إلى تجربة العمارة المستدامة.

القسم الأوّل: مسارات التّنوير الأوروبيّ

1.1- حركة التّنوير وتأثيرها على الثّورات الفكريّة والاجتماعيّة

ترجع جذور حركة التّنوير إلى «منتصف القرن السّابع عشر»[1]، وعُدّت حركة فكريّة – معرفيّة انبثقت من إعادة دراسة الفلسفة الإغريقيّة وعلومها الكلاسيكيّة «التي قامت على سلطان العقل المطلق»[2]، وقد شكّلت ثورة فكريّة واجتماعيّة ذات بعد إنسانيّ– عقليّ. «ولا بد من الاعتراف بأنّ المعجزة اليونانيّة في الفلسفة والأخلاق قد [أدّت] دورًا مهمًا في سيرورة اكتشاف الإنسان لأبعاده الأنطولوجية»[3] وتاليًا مهدّت لاستكشاف الذّات والوجود وقيم المجتمع والفرد. إذ ناقشت غيرترود هيملفارب (Gertrude Himmelfarb) في كتاب (The Roads to Modernity) بأنّ «بعض المؤرخين اعترضوا على تركيز التّنوير على الأفكار، فهو عندهم حركة اجتماعيّة كما أنّه حركة عقليّة، ويمكن أن يُفهم بصورة أفضل بفحص ديناميات الطّبقات والمؤسّسات والعلاقات الاجتماعيّة»[4]. كما نظر لها كارل ماركس، ماكس ويبر وإميل دوركايم. من هنا، جاء الرّبط بين الثّورة الفكريّة والثّورة الاجتماعيّة لأنّ نهضة المجتمع تعكس دينامية الفكر والمعرفة التي أسست للثّورة الفرنسيّة. وقد ربط إيلي حداد في كتاب (إشكاليات العمارة الحداثية) «فكرة العلم والمعرفة بالحركة الاجتماعيّة التي شكلت المدينة الإغريقية،

---

(1) أحمد، هاني، «المدرسة الرومانتيكية: الثورة على العقلانية والعودة إلى الطبيعة»، **مجلة منشور**، صفحة فن و هندسة، تاريخ النشر 8/9/2018

(2) محمد غنيمي هلال، **الرومانتيكية**، دار الثقافة، بيروت، 1986، ص. 13

(3) أسعد، البتديني، **الفلسفة الأخلاقية الأرسطية**، دار العلوم العربية، ط. 1، بيروت، 2016، ص. 9

(4)HIMMELFARB, Gertrude, **The Roads to Modernity: the British, French, and American Enlightenment**, Alfred A. Knope, New York, 2004, p. 8

وأنتجت تنظيمًا مدينيًا ارتبط بالساحة العامة»[1] وبالثّقافة المجتمعيّة – المعرفيّة التي عززتها هذه الساحة لتبرز أهمية التنظيم المديني والعمارة في بعث الثّقافة.

أما مسعود ضاهر فقد قارب التّنوير من وجهة نظر تحرريّة معتبرًا أنّه «بعد أن تحرّر الفكر الغربيّ العلميّ من الاعتقاد الأعمى وهيمنة السلطة الفوقية الدينية والمدنية، تحول العلم إلى سلاح نظري لفهم الواقع بهدف تطويره وتغييره»[2]. انطلاقًا من هنا، تحوّلت مقاييس العمارة المسيحيّة بعد عصر النّهضة؛ كما فسرها عفيف البهنسي بأنّه «سيطر اللاهوت على الفنّ القوطي والبيزنطيّ قبل عصر النّهضة. وكانت المحاكاة والتناسب والقياس قانونًا فرضته العلاقة القائمة بين الانسان ومثله، فكانت ثيولوجية قبل النّهضة ابستمولوجية بعدها»[3]. فعصر النّهضة قد سلك اتجاهًا تنويريًا معتمدًا على الإطار الإنسانيّ (Humanist) والعقليّ (Rationalist)، وهو ما وصفه يوهانس كيبلر (Johannes Kepler) بظواهريّة العلوم والتّوق إلى المعرفة قائلًا: «التّنوّع في الظّواهر الكونيّة عظيم جدًا، والكنوز المخبأة في السّماء غنية جدًا. حتى تكفي توق الإنسان وفضوله للعلم والمعرفة». هذا التّوق الكبير للمعرفة والعلوم قابله خوف من الركود المعرفيّ عبّر عنه مايكل أنجلو (Michelangelo) بقوله «الخطر الأكبر ليس أن نخسر أهم أهدافنا، ولكن أن نرضى بأدناها». من هنا انطلقت ثورة علميّة – ابستمولوجية عبر عنها المجتمع الأوروبيّ بالرّغبة في التّحرّر من سلطة الدّين وسيطرته كمرجعية متجاوزة. لذا اتّخذ العقل – الإنسان مرجعية كامنة عرّف ذاته من خلالها.

1.1.1- عصر النّهضة: الحداثة المبكرة بين السّيرورة والصّيرورة

يعدّ مصطلح النّهضة (Renaissance) مفهومًا واسعًا، «فهذه العبارة تعني (البعث الجديد) ولا شك في أنّ الإيطاليين اعتبروا القرنين الخامس عشر والسّادس عشر من الرّفعة والسّمو ما يفوق كل العصور السابقة منذ سقوط الامبراطورية الرومانية»[4]. كان عصر النّهضة استمرارًا لتجارب فنّية وثقافيّة بدأت في أواخر القرون الوسطى. «أولى هذه الفترات كانت في القرن التّاسع، الثّانية في القرنين الثالث عشر والرابع عشر، والثالثة في القرنين الخامس عشر والسّادس عشر»[5]. «وفيها وصلت التّجربة الفنّيّة الى قمة النّضوج الفنّيّ المبني على علم وفهم للمثالية الواقعيّة. مع ذلك إرتأت إيناس حسني مقاربة النّهضة الأوروبيّة بنظرة نقدية عازيةً دوافعها «للتأثر بالدور الطليعي الذي قامت به الثّقافة العربية الإسلامية من خلال ترجمة العلماء العرب والمسلمين للتراث الإغريقي وغيره من ألوان التّراث العالمي إلى اللّغة العربيّة التي كانت لغة علم وثقافة. ويمكن القول أن الثّقافة العربية الإسلامية كانت واسطة العقد بين العلوم والثّقافات القديمة وبين النّهضة الأوروبيّة»[6]. علمًا أن جزء كبير من «الثّقافة الإسلامية تمت ترجمته عن أربعة فلاسفة إغريق هم: أرسطو، أفلاطون، فيثاغورس، وديمقريطس»[7]. وهذا ما يفسر مقبولية العلوم العربية في النّهضة الأوروبيّة.

---

(1) إيلي، حداد، **إشكاليات العمارة الحداثية**، دار الفارابي، بالتعاون مع جامعة LAU، ط. 1، بيروت، 2015، ص. 13

(2) رفعة، الجادرجي، **في سببية وجدلية العمارة**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط. 1، بيروت، 2006، ص. 52

(3) عفيف، البهنسي، **خطاب الاصالة في الفن والعمارة**، دار الشرق للنشر، ط 1، دمشق 2004، ص. 99

(4) بيتر، موري وليندا، موري، **فن عصر النهضة**، ترجمة فخري خليل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط. 1، بيروت، 2003، ص. 5

(5) See, PANOFSKY, Erwin, **Renaissance and Renascences in western art**, Boulder, co, Western Press May, 1972

(6) إيناس، حسني، **التلامس الحضاري الإسلامي الأوروبي**، عالم المعرفة، الكويت، 2009، ص. 43

(7) كمال، اليازجي وأنطون، كرم، **تراث العرب في العلم والفلسفة**، دار المكشوف، ط. 1، بيروت، 1970، ص. 37

لذا، يرى البعض أنّ «فنّون النّهضة كانت تطورًا واستمرارًا منطقيًا لفنّون القرون الوسطى وليست انطلاقًا مفاجئًا منها»[1]. أما ايميلي كول (Emily Cole) فقد أشارت إلى صيرورة «نهوض طراز النّهضة الذي كان موجهًا باهتمامات ومظاهر الثّقافة القديمة مثل الأدب والفلسفة والرياضيات»[2] فاهتموا بالفنّون خاصة. «لذلك بدأ الاهتمام بالثّقافة الكلاسيكيّة وكأنها انبعثت من جديد، من هنا جاء مصطلح النّهضة (Renaissance) أو (Rebirth)»[3]. ترافقت هذه الحركة مع إهتمام بالآثار الكلاسيكيّة وخلق أسلوب خاص بالفنّون والبحث العلميّ وعلم الفلك والفلسفة اللإنسانيّة والطّباعة والكتابة، وصولًا لأعمال شكسبير في أواخر عصر النّهضة.

بعض الآراء حول النّهضة الأوروبيّة عكست جدليّات معاصرة كالتي طرحها جورج مانسل (George Mansell) «من أنّ فلسفة هذا العصر لم تكن إعادة اكتشاف للفنّون الإغريقية والرومانية فحسب، بل كان عصر تطور في الفلسفة والعلوم والآداب واكتشاف العالم الجديد كتهيئة للعالم الحديث الذي نعيشه الآن»[4]. وقد سمحت صناعة المطبعات بوصول المزيد من الأناجيل والكتب إلى أيدي الناس. وهذا ما يتقاطع مع وجهة نظر العديد من المؤرخين الذين رأوا أنّ عصر النّهضة كان حركة معرفيّة – ثقافيّة عوضًا عن اعتباره حقبة تاريخيّة. إذ عدّ روبرت وايلد (Robert Wilde) «أنّ تفسير عصر النّهضة كحقبة زمنية يخفي خلفه الجذور الحقيقية لهذا العصر»[5]. وتعدّ النّهضة حركة إنسانيّة (Humanist Movement) أدّت إلى طرح مقاربات جديدة في صيرورة الفنّون التي ركزت على جماليات الجسم البشري والطبيعة، وقد قاربها بيتر وليندا موري من منطلق «عدم تعارض اللإنسانيّة وفق معناها في الأدب اللاتيني والإغريقي مع الدّراسات الدينية على الرغم من أنها منفصلة عنها. فقد كان الإنسانيّون هواة في الدين والطب لكنهم محترفون متحمسون في النحو والبلاغة والشعر والتّاريخ وفي دراسة المؤلفين اللاتين»[6].

مانسل (Mansell) تتبع مصادر النّهضة إلى فلورنسا (Florence) التي كانت سباقة في رعاية العلوم الآداب «فقد تأثر أسلوب الحياة فيها بإعادة اكتشاف الفنّون الكلاسيكيّة بفعل تصوير الجسم البشري العاري في الأعمال الفنّيّة. وقد أعيدت قراءة أعمال فيتروفيوس (Vitruvius) عن العمارة وكان لها صدىً كبيرًا في عملية الإستلهام، إذ بنى نظرياته المعماريّة على نسب الجسم البشري والدائرة والكرة. هذه النسب كانت معيارًا للجمال في أي شكل حسب فيتروفيوس، ما أثر على تفكير الفلورنسيين وقادهم إلى طراز معماري جديد»[7]. وهو ما أكد عليه وايلد (Wilde) من «أن أحد أهم التغييرات التي حدثت خلال هذا العصر كان «تطور اللإنسانيّة كوسيلة للتفكير، هذه النظرة الجديدة أسست للكثير في العالم آنذاك والآن»[8].

(1) See, REMPEL, Gerhard, **Renaissance for Whom?** Springfield MA, Western new England College, 2004

(2) COLE, Emily, **Architectural Details, a visual guide to 5000 years of building styles**, ivy press, UK 2002, p. 228

(3) SZALAY, Jessie, “The Renaissance: The ‘Rebirth’ of Science & Culture”, **Live Science Contributor**, June 29, 2016

(4) جورج، مانسل، **تشريح العمارة**، ترجمة محمد بن حسين البراهيم، دار قابس، ط. 1، بيروت، ص. 159

(5) SZALAY, Jessie, **Op. Cit.**

(6) بيتر، موري وليندا، موري، **مرجع مذكور**، ص. 9

(7) جورج، مانسل، **المرجع السابق**، ص. 160

(8) SZALAY, Jessie, **Op. Cit.**

1.1.1- الثّورة الفرنسيّة

يقودنا تتبع حركة التّنوير في الثّورات اللاإنسانيّة إلى مصادر الفكر والثّقافة. ففي القرن الثّامن عشر انطلقت ثورة ثقافيّة – معرفيّة عُرفت باسم (Enlightenment)[1]، وبوجود فلاسفة دعموا هذا الاتجاه الجديد، مثل فولتير (Voltaire) بدا أن التقدمية والعقلانية، أو التّنويريّة ستهيمن على الفكر الفلسفيّ لهذه الحقبة من تاريخ الفكر البشري»[2]، هذه الأفكار أنتجت ثورتين مهمتين في تاريخ البشريّة: الثّورة الأمريكية العام 1776م ضد الحكم الاستعماري البريطانيّ والتي أدّت إلى استقلال الولايات المتحدة الأمريكية؛ والثّورة الفرنسيّة العام 1789م التي أطاحت بالملكية وأدخلت أفكارًا جديدةً عن الحرية والمساواة والإخاء، وقد لاحظ هيغل (Georg Friedrich Hegel) أنّ الثّورة الفرنسيّة نتجت عن الفلسفة التي ترجع إلى الحكمة التّقليديّة التي تطوّرت في ضوء أفكار فلاسفة التّنوير الفرنسي وطروحاتهم الحداثية أمثال: ديكارت (René Descartes)، بيكون (George Bacon). وروسو (Jean Jacque Rousseau) الذي عاد ونقد الكلاسيكيّة، وهو ما انطلَقَتْ من خلاله غيرترود هيملفارب (Himmelfarb) لمقاربة حركة التّنوير «بأن التّنوير لا يزال يرتبط باستمرار بالفرنسيين، ولا تزال عبارات الخطاب هي تلك التي جعلها الفلاسفة الفرنسيون مألوفة»[3]. وأكدت أن الثّورة الفرنسيّة كانت أحد دوافع الحداثة الأكثر تأثيرًا والتي نُظر إليها على أنها بداية العالم الجديد.

لا يمكن مقاربة التّنوير الفرنسي من دون القاء نظرة على قيام المذهب الرّومانتيكيّ (Romanticism) على أنقاض الكلاسيكيّة التي «هاجمها الأدباء والفلاسفة من دعاة التّجديد طوال القرن الثّامن عشر وخاصة في النصف الثّاني منه ممهدين الطريق لها. ومن فرنسا انتشرت إلى أكثر الآداب الأوروبيّة»[4]. إذ أعلن روسو (Rousseau) التّمرّد على برود الكلاسيكيّة وعقلانيتها وقاد حركة العودة إلى الطّبيعة والاهتمام بالذات البشريّة (Subjectivism) كدلالة معرفيّة. فدراسة الرّومانتيكيّة ستسهم في فهم مقدمات مهمة في العملية الانبعاثيّة كما اقترحها البحث كفكر تجديدي ناقض التّقاليد. ذلك لأن الرّومانتيكيّة «تعد أهم حركة في تاريخ الآداب الأوروبيّة لأنها بما اشتملت عليه من مبادئ، وبما مُهد لها من اتجاهات في القرن الثّامن عشر نبّهت المجتمع للحصول على حقوقه؛ إذ مهدت للثورات وعاصرتها»[5]. فقد جرفت الثّورة الفرنسيّة القسم الشائع من العصر الباروكي وتغير أسلوب الحياة الاجتماعيّة. «وظهرت العلمانية الراديكالية التي تبنت موقفًا سلبيًا من الدين واعتبرته تأخر عن ركب التّطوّر ويجب إبعاده عن السلطة»[6]. أفرزت هذه التّطوّرات صعود البرجوازية الصّناعيّة والاعتراف بحقوق الطبقة العاملة والتخلص من الأرستقراطية الدينية، وتحقيق المساواة الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة لا سيّما مع تقدم الثّورة للمطالبة بنظام جمهوريّ.

لا شك أن القرن الثّامن عشر كان في ذروة التحضير لثورات إنسانيّة كبرى أثرت على العصور اللاحقة ومهدت للإختراعات التكنولوجية. واعتبره روبير شنيرب (Robert Chneirab) «عصر

(1) (Enlightenment) حركة بدأت في العام 1715 وحتى 1789، وهي محاولة فلسفية لترشيد استبدال التقاليد والدين بالعقل والقانون الطبيعي. وهدفت بشكل أساس لفصل الكنيسة عن الدولة.

(2) أحمد، هاني، «المدرسة الرومانتيكية: الثورة على العقلانية والعودة إلى الطبيعة»، **مجلة منشور**، صفحة فن وهندسة، تاريخ النشر 8/9/2018

(3)HIMMELFARB, Gertrude, **Op. Cit.**, p. 11

(4) محمد غنيمي هلال، **مرجع مذكور**، ص. 11

(5) **المرجع ذاته**، ص. 12

(6) محمد، سبيلا، **حول البنيوية التي دفعته إلى ملاحظة العموامل الخفية التي تحرك وعي الجماعات والنخب**، مجلة الفيصل، صفحة حوار، العددان 498-497، نيسان 2018، ص. 82

نهضة فكريّة وتقنية وسياسية جعل أوروبا تسير في طليعة الركب الحضاري. فهل كتب لهذه القارة في حلبة الزّمن أن يكون القرن التّاسع عشر عصرها الجلي وذروة التّطوّر عندها؟»[1]. من هنا، لا يمكن فصل هذه المقدمات عن الظروف التي هيأت الأرضية للثورة الصّناعيّة التي غيرت وجه أوروبا الحضاري.

1.1.1- الثّورة الصّناعيّة

لا ينفصل الفكر الصّناعيّ عن منهج الفكر المعرفيّ فهو أداة للعقل. في بداية القرن الثّامن عشر حدثت ثورة زراعيّة في بريطانيا وأوروبا وأمريكا. «أدّت إلى إنتاج زراعيّ هائل وتاليًا إلى فائض في إنتاج الغذاء. ما أسفر عن خفض الأسعار وازدهار المزارعين الذين بدأوا بالتّحرّك باتجاه المدن سريعة النمو. هذه الحركة وصفها السيد رشاد غنيم في كتاب (دراسات في علم الاجتماع الريفيّ) بأنّه في منتصف القرن التّاسع عشر تقدمت الملاحظات المنظمة (Systematic Observations) عن أصل المجتمع الريفيّ والتحوّلات التي طرأت عليه، وكيف أدى تأثير الحضارة الصّناعيّة الرأسمالية وبخاصة على الاقتصاد والبناء الاجتماعيّ إلى جذب انتباه الدارسين والباحثين»[2]. ونتيجة لهذه الأبحاث حدثت ثورة ثانية في العام 1760م في بريطانيا وهي الثّورة الصّناعيّة التي قامت بفضل ابتكار الآلات التي تعمل على البخار»[3]. «وبفضل هذا الكشف العلميّ الكبير عرف الغرب أن يفيد إلى حد بعيد من خدمات وسائل يسّر استعمالها»[4]. هذه الثّورة لا يمكن عزلها عن حركة التّنوير التي انطلقت في أوروبا، على الرّغم من أنّ بعض المفكرين المعاصرين والمؤرخين حاولوا استبعاد بريطانيا عن التّنوير. فقد أوضحت غيرترود هيملفارب (Himmelfarb) أنه «كان هناك تفاعل كبير بين المفكرين الفرنسيين والمفكرين البريطانيين آنذاك. كما ادعى فولتير الذي عاش في انجلترا بين 1728–1726م أنه يشعر بالهوس المولع بالانجليز ونشر كتابه (رسائل عن الأمة الانجليزية) العام 1733م»[5]. ونرى العديد من الفلاسفة الفرنسيين قد أبدوا إعجابهم بالتّنوير البريطاني أمثال مونتسكيو (Montesquieu) والبارون هولباخ وروسو.

هذه الصورة تستتر خلفها ظروف تمثلت باضطرابات اجتماعيّة وإنسانيّة أفرزتها حداثة الثّورة الصّناعيّة، وقد قاربها ثلاثة فلاسفة من أكثر المفكرين الاجتماعيّين تأثيرًا هم: كارل ماركس، ماكس ويبر واميل دوركايم. «ومع اتساع رقعة الثّورة الصّناعيّة في أوروبا أخذت المؤسسات القديمة كالمؤسسات الدينية، والمجتمعات الحميمية البسيطة، وسلطة الحكام التقليديين مثل الملوك واللوردات تتحلل»[6]. وكان واضحًا للكتّاب الثلاث أنّ المجتمع الغربيّ الحديث هو مجتمع مختلف جذريًا عن كل ما سبقه. وبالنسبة لماركس وأنجلز كان هذا الاختلاف نذيرًا بقدوم فترة تاريخيّة ثورية، يقوم فيها نوع جديد من البنى الاجتماعيّة، ينهي الصراع الطبقي ويقوّض أركان الرأسمالية.

(1) روبير شنيرب، **تاريخ الحضارات العام**، ترجمة يوسف وفريد داغر، منشورات عويدات، بيروت – باريس، ط 2، 1987، ص. ص. 10-8

(2) السيد رشاد، غنيم، **دراسات في غلم الاجتماع الريفي**، دار كريدية، القاهرة، 2007، ص. 17

(3) BACHHAWAT, Amitabh, “The age of Revivals Neoclassical Furniture”, **Art News N Views**, Oct 2010, http://www.artnewsnviews.com/ retrieved 27/4/2019

(4) روبير شنيرب، **مرجع مذكور**، ص. ص. 10-8

(5)HIMMELFARB, Gertrude, **Op. Cit.**, p. 19

(6) تيمونز، روبيرتس، أيمي، هايت، من الحداثة إلى العولمة: رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، ترجمة سمر الشيشكلي. عالم المعرفة، الكويت، 2004، ص. 12

«أوضحت كتابات ويبر (Max Weber) كيف انتقل المجتمع من إعطاء القيمة للتّقاليد، إلى مجتمع محكوم بممارسات وقيم جديدة أكثر موضوعية مثل العقود المكتوبة، الكفاءة، الخبرة والمعايير الكلية والطرق والاجراءات المقررة لإنجاز الأعمال»[1]، أو ما يطلق عليه بالمجتمع التعاقدي (Gemeinschaft)[2]. وقد نظر ويبر للبروتستانتية على أنها ساهمت في ترتيبات اقتصادية في أوروبا وأمريكا الشمالية. فيما «حملت كتابات منظري الحداثة معها ذلك الافتراض الضمني بأن هناك شيئًا أخلاقيًا أرفع مقامًا وأصالة في استثمار الثروة وفي العمل الجاد والبيروقراطية الصارمة. وأطلقوا صفة الحديث أو العقلاني على تلك السمات في المجتمع، وصنفوا السمات الأخرى كمخلفات للبنى الاجتماعيّة السابقة على أنها سمات غير عقلانية أو عقبات في طريق التقدم»[3]، أو ما يعرف بالمجتمع التراحمي (Gesellschaft). ومن نافل القول أن الثّورة الصّناعيّة كانت أهم عامل في ظهور الحداثة، لكن هذه الثّورة حملت في أبعادها العقلانية بذور انبعاثيّة تمثلت في انتشار العلوم والمعرفة، ونبذ الحتميات الكلاسيكيّة، والبحث في الجديد المتأتّي من ثورية الذات (الكامن) على المطلق (المتجاوز). وهي لا شك من خصائص الحركة الانبعاثيّة التي قامت على الفكر الاجتماعيّ والتجديدي كما في التّنوير الفرنسي وحركته الرّومانتيكيّة.

القسم الثّاني: إعادة إحياء الطراز المعماري بين التّاريخ والحداثة

1.2- الحركة الانبعاثيّة والحداثة الإيطالية

شكّلت حركة انبعاث الطّرز المعماريّة عبر التّاريخ صيرورة معرفيّة وفق مبدأي: التّأصيل والابتكار، في حركة جدليّة بين التّاريخ والحداثة. والانبعاثيّة حركة تاريخيّة استعاديّة تمثّلت بإعادة دراسة العلوم اللاتينية وفنّونها. إذ قال رفعة الجاردجي «إنّ إدراك تاريخ الأشياء ضروري لمعرفة واقعها كونها جميعًا في حالة إحداث وخلق مستمرين»[4] فهو ربط بين حالتي: إدراك التّاريخ من جهة، والإستمرارية التي قادت إلى الحداثة من جهة ثانية. وقد عرّف الياس ديب الحداثة بالمفهوم الإصطلاحي بأنها «كل التحوّلات التي تقع ضمن الاطار الفكريّ الذي أثّر على العلوم اللإنسانيّة وبشكل خاص على الأداب والفنّون»[5]. انطلاقًا من هنا، ربط عفيف البهنسي هذه الحركة بالعمارة معتبرًا «أنها الفنّ الأكثر وضوحًا ورسوخًا وهي الوعاء الذي اختزن شكلًا وموضوعًا ملامح الذاتية الثقافيّة. لذلك كانت الحركة الانبعاثيّة عودة إلى الهُويّة الأصيلة وما تختزنه من بعد ثقافي – معرفي عوضًا من العودة إلى الشكل التقليدي»[6].

وقد تلازم ظهور الحركة الانبعاثيّة في كل مرة مع تطور العلوم والمعرفة اللإنسانيّة كما في إحياء الكلاسيكيّة في عصر النّهضة (The early modern period)، ثم في االنّيوكلاسيكيّة في القرن الثّامن عشر (The enlightenment)، ثم في طراز الـ (Empire) في بداية القرن التّاسع عشر (The industrial revolution)، أو حتى في الشكلانية الجديدة (New formalism) في منتصف القرن العشرين. إن تتبع هذه الحركة يقودنا بشكل دائم إلى جذورها الإيطالية في روما التي استقى منها معظم الحداثويون الأوائل حركتهم الانبعاثيّة. لهذا السبب «بقيت روما تهيمن بظلها على إنسانيّي

(1) **المرجع ذاته**، ص. 16

(2) المجتمع التعاقدي (Gemeinschaft) والمجتمع التراحمي (Gesellschaft) بحسب علم الاجتماع الالماني.

(3) تيمونز، روبيرتس، أيمي، هايت، **المرجع السابق**، ص. 17

(4) رفعة، الجادرجي، **حوار في بنيوية الفن والعمارة**، رياض الريس للكتب والنشر، ط. 1، بيروت، 1995، ص. 204

(5) الياس، ديب، **كتابات نقدية (1)**، مطبعة الحرية، بيروت، 2010، ص. 11

(6) عفيف، البهنسي، **خطاب الاصالة في الفن والعمارة**، دار الشرق للنشر، ط. 1، دمشق 2004، ص. 15

إيطاليا، وكانت أي مساهمة لإحياء الآداب والفنّون كافية لتأمين الخلود للكاتب أو الفنّان»[1]. هذه المقاربات تقترح وجود صلة قوية بين التّنوير كحركة معرفيّة – اجتماعيّة وبين الانبعاثيّة، وتفسر العلاقة القوية بين ظهور حركات التّنوير وانبعاث الطّرز القديمة، لا سيما الكلاسيكيّة. وهو ما يعزز فرضية البحث التي قامت على ربط التّطوّر النّهضويّ مع التنظيم المديني والعمارة كوعاء معرفي – اجتماعيّ.

-1.1.2 إعادة إحياء العمارة الكلاسيكيّة في عصر النّهضة

«استعمل المؤرخ الفرنسي ميشيليه (Michellier) مصطلح (عصر النّهضة) لأوّل مرة كصفة تَسِم حقبة كاملة من التّاريخ ولا تقتصر فقط على انبعاث الآداب اللاتينية أو على الأسلوب المستوحى كلاسيكيًا في الفنّون»[2]. «في أوروبا عصر النّهضة نرى المعمار برونلسكي (Brunelleschi) وقد أبدع في إنشاء القباب (النظام القشريّ) بإلهام مباشر من قبة البانثيون الروماني. وتبقى كنيسة القديس بطرس في الفاتيكان الأنموذج الأقوى في عمارة عصر النّهضة؛ من تصميم برامانتي (Bramante) ومايكل أنجلو (Michel Angelos) الذي صمم القبة»[3] وترجع في أصل تشكلها للبازيليكا الرومانية.

بدت عناصر العمارة الكلاسيكيّة للإيطاليين أكثر تجردًا وانسجامًا مع فكرة ليوناردو دافنّشي (Leonardo Da Vinci) التي اعتبر فيها أن البساطة هي أكثر الأشكال تعقيدًا. فقد أحسّوا بها في الأطلال الرومانية، «وتميزت بالإنسجام، والوضوح والقوة بالاعتماد على خصائص الطّرز المعماريّة الكلاسيكيّة»[4] لا سيما الرومانية. إذ «اختفت الكسوة الرخامية الخارجية والزخارف الذهبية والبرونزية والتفاصيل الصغيرة، وحافظوا على الأشكال الرئيسة الضخمة والكتل الجدارية الغنية بعقودها وأعمدتها»[5].

في ظل هذه البيئة الثقافيّة «بدأ التّطوّر في فلورنسا (Florence) الإيطالية في العقد الثّاني من القرن الخامس عشر»[6]. «إذ وضعت معايير جديدة للعمارة أكثر أناقة لتواكب مفهوم النّهضة. استوحت بعض البنايات تصاميمها من النماذج الأوّلية كقصر فارنيزي (Palazzo Farnese) وقصر ميديتشي (Palazzo Medici) باعتماد ثلاثة طوابق قياسًا على البناية الرومانية (Insula)، تتكتل غرفها حول فنّاء داخلي مفتوح نحو السماء (Patio) مستوحىً من بيت (Domus) الروماني. هذه القصور أصبحت القاعدة القوية لحكم العائلات الثرية»[7]. «ولإعطاء انطباع بالصلابة والمتانة اعتمد الإكساء الحجر النافر في الطابق الأرضي (Rustication) أو (Cushioned blocks) أو (Rough–hewn) وهو ما عكس ثراء أصحاب القصر»[8].

أثارت الهندسة الداخلية لقصور عصر النّهضة إهتماماً كبيراً بأهمية العناصر الهندسيّة الغنية

(1) بيتر، موري وليندا، موري، **فن عصر النهضة**، ترجمة فخري خليل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط. 1، بيروت، 2003، ص. 5

(2) بيتر، موري وليندا، موري، **مرجع مذكور**، ص. 12

(3) عفيف، البهنسي، **العمارة والمعاصرة**، دار الشرق، ط. 1، دمشق، 2005، ص. 13

(4) COLE, Emily, **Op. Cit,** p. 228

(5) ستن ايلر راسموسن، **الاحساس بالعمارة**، ترجمة محمد بن حسين البراهمي، دار قابس، ط. 1، بيروت، 2008، ص. 63

(6) جورج، مانسل، **مرجع مذكور**، ص. 159

(7) COLE, Emily, **Op. Cit,** p. 232

(8) **Ibid**. p. 233

والفاخرة المستوحاة من البيوت الرومانية القديمة. فالجماليّة كانت السمة البارزة لقصور هذا العصر، اعتمدت الهندسة الداخلية على فنّاءٍ مفتوح (Patio)، «إذ اعتبر الفنّاء الداخلي ذا خصيصة وظيفية وجمالية، لتوفير الإنارة والتهوئة لغرف القّصر، وأحيط بممر من العقود (Vaulted Bays) مدعم بصفوف من الأعمدة (Colonnade) والأقواس نصف الدائرية (Arcades)، خصص الطابق الأرضي للاجتماعات العملية والطوابق العليا للسكن»[1].

1.1.2- طراز النيوكلاسيك: من بالاديو إلى آدام

نشأ هذا الطراز بداية مع المعمار الإيطالي أندريا بالاديو (Andrea Palladio) إذ «إتسم أسلوبه بالتماثل والمحورية والأبعاد الضخمة ذات المنظور العميق. ضمّن أعماله قيم شكلانية مستلهمة من المعابد الكلاسيكيّة الإغريقية والرومانية»[2]. تأثر بالاديو بأعمال فيتروفيوس (Vitruvius) وألف كتاب (I Quattro Libri Dell'Architettura). وقد نُشر في أنحاء أوروبا. أسلوب بالاديو الإيطالي النشأة وفَدَ في أواخر القرن السّادس عشر إلى بريطانيا، إذ قام المهندس اينيغو جونس (Inigo Jones Surveyor) باعتماد أسلوب العمارة البالادية فيها تحت حكم جيمس الأوّل (James I) ونفذ مجموعة من القصور بهذا الطراز. لم ينتشر أسلوب بالاديو في بريطانيا بشكل واسع حتى القرن الثّامن عشر حيث أصبح مرغوبًا بقوة. لكن طبقة الأرستقراطيين البريطانيين قامت بتعديلات على أسلوب بالاديو من خلال البناء بالحجر انسجامًا مع الطقس الغائم والماطر في بريطانيا. في حين أن عمارة بالاديو مصممة للطقس المشمس والدافئ في إيطاليا. انتقلت هذا العمارة الى الولايات المتحدة الأمريكية في عهد الرئيس توماس جيفرسون (Thomas Jefferson) الذي أحبها وشجع عليها حتى وصف كتاب بالاديو بـ «الانجيل». «يعد بالاديو أكثر المعماريين تأثيرًا على من حوله فقد تم نقل تصاميم عمارته إلى كل أوروبا وأمريكا أكثر من أي معمار آخر في التّاريخ»[3].

من هنا، لا يمكن عزل مسألة انتشار الطراز الجديد في فرنسا وبريطانيا وأمريكا عن حركة التّنوير التي ناقشناها في المحور السابق، فهي تجسيد فعلي لأفكارها ورؤاها الثقافيّة. لأنه كما مهدنا في البداية وكما اقترح البحث فإن انبعاثيّة الطّرز ترجع بجذورها إلى حركات التّنوير وتطورية المنهج العقليّ الذي حَسَبَ العمارة وعاءً معرفيًا. وقد أوضح جورج مانسل (Mansell) أن سبب العودة إلى الأشكال الكلاسيكيّة الإغريقية والرومانية في النصف الثّاني من القرن السّابع عشر هو «أنه لم يعد من الممكن أن يتطور طراز النّهضة المتأخر إلى أبعد مما وصل إليه. وربما كان منطقيًا العودة إلى الأصول الكلاسيكيّة في الطراز الذي أصبح يعرف بطراز الإحياء الكلاسيكيّ (Classic Revival) أو الكلاسيكيّة الرّومانتيكيّة (Classic Romanticism). فقد انتشرت حركة التجديد (Revivalism) في أوروبا في الفترة الزمنية ذاتها تقريبًا. ووصلت إلى أمريكا وأستراليا. وقد مهدت لعمارة القرن التّاسع عشر»[4].

«علماء الآثار ومن خلال اختبارهم ودراستهم لمواقع جديدة خرجوا بفهم جديد حول التنوع بالتفاصيل التي يمكن البناء عليها للطراز الجديد. فاصبح من الممكن ان يتم عمل نسخة عن عامود دوري

---

(1) **Ibid**. p. 232

(2) BULOVSKA, Katerina, "Palladian architecture – Based on the work of the most influential architect of the 16th century", **walls with stories**, May 25, 2017, http://www.wallswithstories.com/ retrieved 15/10/2019

(3) ايناس، الخولي، **مرجع مذكور**، ص. 217

(4) جورج، مانسل، **مرجع مذكور**، ص. ص. 186-185

مع إضافة قاعدة له. كاستعارة عنصر ما في نمط زخرفي معين الى عنصر آخر كعملية تهجين (Hybridization)، أو حتى خلق عنصر مبتكر بشكل كامل[1].

انطلاقًا من هذه الظروف نشأت رؤى جديدة في القرن الثّامن عشر لتطوير مفاهيم هندسيّة حديثة نتج عنها طراز معماري جديد سمي (Neoclassic) أو الكلاسيك الحديث. «كمحاولة للعودة الى نبل ورمزية العمارة القديمة. مع العلم أن مصطلح (Neoclassicism) لم يصبح شائعا حتى أواخر القرن التّاسع عشر. على الرّغم من انه اعتمد ابتداءً من منتصف القرن الثّامن عشر. وقد سلكت االنّيوكلاسيكيّة مسارًا فلسفيًا فكريًا بالاعتماد على أربعة مبادئ: علم الآثار (Archaeology)، المخطوطات (Printed sources)، نقاوة الهياكل والرّومانتيكيّة (Romanticism & Structural Purity) وعلى المباني الاغريقية والرومانية القديمة (Ancient Greek & Roman Buildings) بعد دراسة كتلها وفراغاتها الانشائية والمعماريّة»[2]. وقد عدّت كاترينا بولوفسكا (Katerina Bulovska) «أنّ عصر النيوكلاسيك يمثل عقلانية عصر التّنوير. ورأت أن هذا الطراز قد بدأ في إيطاليا على الرّغم من انتشاره في فرنسا بشكل واسع»[3]. وهذا ما يعزز فكرة تلازم حركة التّنوير مع الانبعاثيّة كما جاءت في سياق البحث. وقد أكدت عمارة هذا الطّراز على الخصائص الآتية:

- **الضّخامة (Grandeur of Scale)**: تضخيم البناء كان له أثر نفسيّ بالفخامة والمهابة.
- **التّماثل (Symmetrical Form)**: وهي السمة الرئيسة المسيطرة في العمارة االنّيوكلاسيكيّة.
- **تمدد ارتفاع الأعمدة (Dramatic use of Columns)**: لمضاعفة التّأثير النفسيّ.
- **محمول هرمي (Triangular Pediment)**: الجبهة الهرمية تمثّل الحكم والهرم الاجتماعيّ.
- **قبة كسقف (Domed Roof)**: أعطت قبة البهو الرئيس امتدادًا لا نهائيًا للفضاء الداخلي.
- **الدّمج بين القاعة المستديرة (Rotundas)**: عملية تصميمية ديالكتية ابتكرها الرومان.
- **صف الأعمدة (Colonnades)**: كان الهدف أن تحاكي المباني مثيلاتها في المدن الرومانية.
- **المقدمة (Porticoes)**: وهي ارتقاء المبنى عدة درجات مع مقدمة قبل الدخول إليه.

1.1.2- الكلاسيك الفرنسي: من لويس إلى الـ Empire

استطاعت فرنسا بفضل النّهضة التي قام بها ملوكها أن تتصدر الحركة الثقافيّة والفنّيّة والمعماريّة بين القرنين السّادس عشر والسّابع عشر. إذ قاد لويس الرابع عشر (Louis XIV) نهضة كبيرة، فاهتم بالفنّون والثّقافة وشجع على العلم والمعرفة، وبرز في عهده شعراء وأدباء مثل كورنيّ (Corneille) وراسين (Racine) وموليير (Molière)»[4] ساهموا في نهضة فرنسا الفكريّة والثقافيّة. وكانت فرنسا من أولى الدول التي بدأت بتطبيق أسلوب النيوكلاسيك. إنسجامًا مع حركة التّنوير المبكرة التي بدأت في مطلع القرن السّادس عشر. فبدأت تظهر مبانٍ تعكس لغةً كلاسيكيةً مختزلة. وقد قاربت النظرية

(1) COLE, Emily, **Op. Cit.**, p. 286

(2) **Ibid**. p. 284

(3) BULOVSKA, Katerina, "Neoclassical architecture – a revival of the ancient Greek & Roman Classical architecture", **Walls With Stories**, May 25, 2017, http://www.wallswithstories.com/ retrieved 27/4/2019

(4) CHADENET, Sylvie. **French Furniture from Louis XIII to Art Deco.** Boston: Little, Brown and Company, 2001

الفرنسيّة النّيوكلاسيكيّة بمنطق عقلاني مبني على النّظريّات الإنشائية لمبادئ الطّرز الكلاسيكيّة. فقد أعطت الطراز الفرنسي الجديد ملامح جديدة عن تلك التي سادت من قبل. وكان الفرنسيون سباقون في علوم الآثار. ففي العام 1758م نشر جان دونيس لوروي (Jean–Denis Leroy) أول كتاب مسجل عن العمارة الإغريقية القديمة تحت إسم (Ruines des plus beaux monuments de la Greece).

«بدأ طراز النيوكلاسيك في فرنسا في أواخر عهد لويس السّادس عشر (Louis XVI) واستمر في عهد نابليون الأوّل. وقد نقله إلى فرنسا معماريون فرنسيون درسوا في الأكاديمية الفرنسيّة في روما حيث تبنته طبقة النبلاء. ويعدّ البانثيون الباريسي (Parisian Pantheon) أحد أهم نماذج النيوكلاسيك الفرنسي بناه المعمار جاك سوفلو (Jacques Soufflot)»[1]. وهو ما يضعنا على الدوام في مسار روما كمصدر للإلهام والمعرفة وكمرجعية للحركة الانبعاثيّة.

بعد الثّورة الفرنسيّة التي قامت العام 1789م وأطاحت بالملك لويس السّادس عشر انتهى حكم (Bourbon Dynasty) وبدأت فترة الامبراطورية (Empire). في المدّة نفسها «شاع في انجلترا طراز (Adam) وفي إيطاليا (Neoclassic)»[2]. وفي السنوات التي تلت الثّورة جرت عدة محاولات لبناء بنايات أكثر خفة وأقل تعقيداً بتأثير كلاسيكي. فظهرت طرز معماريّة أكسيت فيها البنايات بالجص الناعم المدهون بالألوان الباهتة، وكانت خفيفة ورشيقة مقارنة مع العمارة الباروكية. وبعد تولى نابوليون بونابارت (Napoléon Bonaparte) الحكم قاد نهضة ثقافيّة فنّية تمثلت في استلهام العمارة الإغريقية والرومانية لإبراز فلسفة حكمه الإمبراطوري. إذ، «إعتبر أسلوب عصر الـ (Empire) دعاية لبونابارت الذي شكل بالنسبة لفرنسا حالة تشبه شخصية الاسكندر المقدوني عند الاغريق. فتحكمت المركزية في الثّقافة والفنّون والهندسة»[3].

1.1.2- روبرت آدام رائد النيوكلاسيك الانجليزي

في العام 1760م بدأ كل من ستيوارت (Stuart) ورفيت (Revett) في إصدار كتاب عن آثار اليونان. ففي بريطانيا «وظفت الملكية أحد أبرز المعماريين البريطانيين جون ناش (John Nash) لاعادة تصميم أجزاء من لندن وعدد من القصور والبنوك والمتاحف والمنشآت الأخرى على طراز النيوكلاسيك»[4]. حتى قال كريستوفر موسكاتو (Christopher Muscato) «أن لندن تماشت مع هذا الطراز كما لو أنّه خلق لها إذ بدت أحياؤها في القرن الثّامن عشر أشبه بالمدن الرومانية»[5]. وكأنها أرادت أن تكون مدينة رومانية جديدة.

في النصف الثّاني من القرن الثّامن عشر قدم المهندس المعماري والمصمم الاسكتلندي روبرت آدم (Robert Adam) تفسيرًا جديدًا للسمات الكلاسيكيّة من خلال الجمع بينها وبين التزيين المفعم بالالوان. فقد تم تصميم الغرف لتوفر شعورًا بالإثارة والحركة. كان أسلوب (Adam) يدين بالكثير للاكتشافات الأثرية الاغريقية والرومانية في اليونان وبومبي (Pompeii) وهركولانيوم (Herculaneum)، لتعبر عن انبعاثيّة هذا الطراز. «فهو أقام مع شقيقه جيمس آدام (James Adam) في إيطاليا ودرسا الآثارات

(1) BULOVSKA, Katerina, **Op. Cit.**

(2) CHADENET, Sylvie. **Op. Cit.**

(3) **Ibid.**

(4) BULOVSKA, Katerina, **Op. Cit.**

(5) MUSCATO, Christopher, “Neoclassical Architecture in England.” **Study.com**, Nov 9, 2017, study.com/academy/ retrieved 13/3/2019

الرومانية ونشرا كتابًا حول العمارة الكلاسيكيّة القديمه أسمياه (The Works in Architecture)، انتشر في أوروبا في خمسينيات القرن التّاسع عشر يبين كيفية تبسيط عمارة الروكوكو والباروك»[1].

«استندت نظرية آدام [إلى] مبدأ الحركة (Movement) الصعود والهبوط، والنهوض والركود في الأشكال (the rise and fall, and advancement and recession of forms)، ويكمن جوهر هذا الطراز في اعتماده على العناصر الزخرفية»[2]. حتى قال المعمار جون سواني (Sir John Soane) عن طراز آدام أنه خفيف ومخيف (Light and Fanciful). من هنا، شكّل هذا الطراز ثورة تصميمية على التّقاليد الكلاسيكيّة باتخاذه مسارًا فلسفيًا رومانتيكيًا انبعاثيًا نفى من خلاله عملية النسخ والتقليد.

القسم الثالث: الحركة الانبعاثيّة بين التّجربتين: النفسيّة والحسيّة

1.3- صيرورة الحركة الانبعاثيّة بين التّجدد والاستمراريّة

«نجد اجماعًا على أنّ حركة التّنوير كانت حجر الزاوية في عصر الحداثة، ففهم هذه الحركة أساس في بحثنا عن معنى الذّاتية وشروط الحداثة. وأهميتها في الحضارة الغربيّة الحديثة من جهة الفكر والسياسة والثّقافة ربما يوازيه صعود المسيحية. والتّنوير حدث لا يوازيه أي حدث عالمي في أهميته. فهو دائمًا معنا حتى لو حاولنا الهروب منه، ونبقى جميعًا أطفال في حركة التّنوير حتى ونحن نهاجمها»[3]. هكذا يحلو للمفكرين المعاصرين مقاربة حركة التّنوير بالبحث في الذّاكرة والذّات. وقد شخّص محمد هلال البعد النفسيّ للكلاسيكيّة في أنّها خاضعة كلّ الخضوع للعقل الذي لم يكن ليدع مكانًا لجموح العاطفة وجيشانها، فكانت الخواطر تمرّ في مجال التّفكير لتصفى وتهذّب حتى تخرج منطقية»[4]. ولكن هذا السّمو المنشود كان في القرن الثّامن عشر غيره عند الكلاسيين وعند الرّومانتيكيّين الخلّص فيما بعد، فهو يتمثّل عند الكلاسيين في صراع قوي بين الارادة والعاطفة حيث تنتصر الإرادة في سبيل مبادئ الشّرف والواجب، وقد صار عند الرّومانتيكيّين ينشد عالمًا مثاليًا في منطقة الأحلام عن طريق العاطفة والقلب»[5]. غيرترود هيملفارب (Himmelfarb) ميّزت بين عقلانية التّنوريين البريطانيين «الذين أعطوا العقل دورًا أداتيًّا ثانويًّا ولم يعطوه الدّور الأوّلي الحاسم الذي أعطاه له الفلاسفة الفرنسيون»[6]. هنا، نناقش جدليّة قامت بين بعدين: الأوّل نفسيّ، قام على استعادة المجتمع والفرد لتجارب الماضي انطلاقًا من ثوابت بنيويّة تعمل بين الهُويّة والذّاكرة. والثّاني حسّي، عزّزه الذّوق الاجتماعيّ المتغير بحسب حركة الانبعاث وتطوّر الرّؤى المتجددة في ضوء الصّراع بين التّاريخ والحداثة.

3 – 1 – 1 إعادة إحياء الهُويّة الثّقافيّة في ضوء التّجربة النفسيّة

يفيد فرويد (Sigmund Freud) حول التّقاليد المتغيرة بأنّ حقبات الماضي لا تعد ذكريات إلا إذا

---

(1) BULOVSKA, Katerina, **Op. Cit.**

(2) Robert Adam: "Neoclassical architect and designer", **London Museum**, London, 2020, articles, https://www.vam.ac.uk/ retrieved 11/2/2017

(3)BOUCHER, Geoff, LLOYD, Henry Martyn, Rethinking the Enlightenment: Between History, Philosophy, and Politics, Lexhngton Books, London, 2018, p. 1

(4) محمد غنيمي هلال، **مرجع مذكور**، ص. 13

(5) **المرجع ذاته**، ص. 23

(6)HIMMELFARB, Gertrude, **Op. Cit.**, p. 10

ارتبطت بعواطف معينة، وبيّن «إنّ الذّاكرة تعمل كمصفاةٍ مكونة بذلك نظام ترسبات ومراكمات؛ إذْ إنّ آثار الذّاكرة تأخذ أشكالاً متجددة في تجاوبها مع عناصر جديدة. أي إنّ ذكرياتنا ليست نسخةً عن الماضي أو إعادة إحياء له، إنّما تتشابك وتتمحور وتتحوّل ضمن شبكاتٍ دينامية؛ وأي اختبار حالي يتحول سريعاً من جراء لقائه عناصر أخرى من أزمنةٍ مختلفة ليشكل إطارًا يدمج الأحداث الحالية والأحاسيس المتغيرة التي نعيش من خلالها اختبار الماضي. إذاً فالذّاكرة تضمن بشكلٍ انتقالي الحضور الفاعل لاختبارات الماضي في فهم الحاضر، وبشكلٍ مماثلٍ على صعيد المحيط المبني، وهي تتغذّى بالثّوابت البنيويّة التي تجسد هُويّة الأشياء والمواد»[1]. لذا تعمل الذّاكرة تلقائيًا كأداة لاستعادة الماضي عندما يتعرض العقل لحالة من الاستثارة الذهنية التي تولد رغبة في بعث القيم القديمة، لا سيما في البحث عن الذّات والهُويّة.

هدم سقراط نظرية السّفسطائيين بقوله «إنّ المعرفة تكون بالعقل لا بالحواس، ولما كان العقل جوهرًا بسيطًا مشتركًا بين النّاس، كانت المعرفة أمرًا مطلقًا لانسبيًا»[2]. أما (Freud) فقد رأى أنّه «لم يحدث قط منذ بداية الحياة أن أدركنا أن وجود الإنسان يتمركز في عقله، أعني في فكره وأنه ألهمه بناء الواقع»[3]. فإذا كان الطّابع النفسيّ للفرد يحدده أسلوب حلّه للمشاكل، فنّمط حياة الجماعة يحدّده كذلك أسلوب حلها للأحداث والوقائع. وقد ماثل (Freud) بين تأثير الأحداث في تاريخ البشريّة وتأثير الأحداث في حياة الفرد»[4]. والانبعاثيّة بما تمثّله من حركة استعاديّة – تجدّديّة، تعكس الفكر المعرفيّ بكليّاته وجزئياته لاسترجاع لحظات تاريخيّة كانت مشبعة بالهُويّة الثقافيّة. ويعد مفهوم الهُويّة الثقافيّة أساسًا في تركيبة المجتمع. فغياب أو فقدان الهُويّة غالبًا ما يكون مسؤولًا عن الأزمات والاختلالات والصّراع الدّائم الذي شخّصه ماركس في الطّبقية الاجتماعيّة.

والهُويّة هي متلازمة (Freud) «فهي لصيقة بحميمية مفاهيم الذّاكرة والمعنى وهي لبّ العلاقة التي تنشأ بين النّاس والأمكنة. كما عند الفرد إذ الصّدمات النّفسيّة قد تعرض المرء إلى فقدان الذّاكرة وتاليًا هويته، كذلك فإنّ ضياع معالم المدينة يعطل الذّاكرة الجماعيّة مخلفًا إختلالاتٍ كبيرةٍ في الهُويّة الثقافيّة الفرديّة والمجتمعيّة»[5]. ليون تلفزيان حدّد آليةً أو شخص الحل لاستعادة الهُويّة معتبرًا أنّ «الأماكن التي فقدت ذاكرة تاريخها مع اندثار معالمها هي خالية من المعاني. فإحدى الوسائل لإعادة هذه المعاني إلى المدينة بعد الإنفصام الناتج عن ممارسة التنظيم المدني الحديث هو بإعادة شحنها بالذّاكرة»[6]. وهو ما يتبلور أحيانًا بإقامة الساحات العامة والأنصبة التاريخيّة أو الأعمال الفنّيّة التي تعبر عن صورٍ قوميةٍ أو انتصاراتٍ أو قضايا إنسانيّة، من شأنها استعادة ذكرياتٍ أو أحداثٍ هامةٍ في تاريخ الشعوب والبلدان. هذه المقاربة تفسّر أسباب العودة إلى الطّرز القديمة لأنّ إعادة إحيائها يمثّل استعادة للهُويّة الثقافيّة وهي تجيب على فرضية البحث التي أقامت صلةً بين استعادة الذّاكرة والهُويّة، والحركة الانبعاثيّة.

---

(1) ليون، تلفزيان، «الخصائص البنيوية وهوية المكان الثقافية في سياسات التخطيط العمراني والحفاظ»، **مجلة المهندس**، العدد 26، 26/3/2011

(2) كمال، اليازجي وأنطون، كرم، **مرجع مذكور**، ص. 48

(3)HIMMELFARB, Gertrude, **Op. Cit.**, p. 11

(4) شمس الدين، الكيلاني، «نظرية سيغموند فرويد في الميثولوجيا والحضارة»، **جريدة الحياة**، صفحة مقالات، تراث، 21/8/2015

(5) ليون، تلفزيان، **المرجع السابق**.

(6) المرجع ذاته.

1.1.3- التّجربة الحسيّة ودورها في حركة الانبعاث

إنّ الفضاء البصريّ هو فضاءٌ تفاعليٌ ديناميكيٌ مختلف جدًا عن فضاء التّعاون السّاكن، فقد «مثّل ظهور فنّ الواقعيّة الحسيّة في ثقافات المدن في عصر النّهضة الأوروبيّ مرحلة حاسمة في تطور فنّ يسوده نمط الإدراك البصريّ»[1]. وبالنسبة لديفيد أنغلز (David Angeles) يمكن تبني النّظام البصريّ لتحوّلات الأشياء، الذي يشكل ثباتًا عقلانيًا للفضاء الحسيّ الممتد في العملية السّيميائيّة؛ كدلالة على القيم والأفكار عند مستوى من التّجريد حتى يكتسب حريته. هذه المقاربة شكّلت دافعًا تأثرت به العمارة والهندسة الداخلية والفنّون عامة مع انطلاق الثّورة الصّناعيّة وأفادت من التّقنيات والأساليب الجديدة التي وفّرتها المصانع في بعدها البصريّ الاختزاليّ. ولما بلغ الإنتاج الصّناعيّ ذروته في منتصف القرن التّاسع عشر أفرز إشكاليات كبرى حول جودة السلع. فبرزت أصوات منادية بالعودة إلى الأساليب التقليدية. وقد أشار روبرت لويس (Robert Lewis) في بحث نشره على موقع الموسوعة البريطانية (Encyclopedia Britannica) إلى أنه «بحلول عام 1860م برزت أصوات مستاءة من انحدار مستوى الذوق العام وجودة المصنوعات التي انتجتها الثّورة الصّناعيّة وفنّونها الزخرفية ذات الإنتاج الشامل (Mass Production)»[2]، خصوصًا ما كانت تفرزه المصانع والآلات من دخان وزيوت تأثرت به البيوت والمفروشات التي كانت تتسخ بفعلها. فكان عليهم التفكير بحلول جديدة. وهذا مرده إلى أنه «في النظام الحسي الملمسي، يجب أن تظهر القيم المهمة كجزء متكامل مع الأشكال المصورة»[3] في الإدراك البصريّ.

معماريًا شرح ستين راسموسن (Rasmussen) في كتاب (الإحساس بالعمارة) (Experiencing Architecture)، السّياق الذي أدى إلى تحول نمط إكساء المباني في نهاية القرن الثّامن عشر وتاليًا تحول العمارة «أنه في العمارة القديمة لم تستخدم زخارف سابقة الصنع (Pre–cast) أو (Préfabriqué) ما عدا الحديد وكان يُطلى دائماً. ولكن في القرن الثّامن عشر بدأ المعماريون الانجليز في استخدام تفاصيل مصبوبة من الجص في الواجهات بدلاً من الحجر نظرًا لكلفتها المتدنية كما في عمارة النيوكلاسيك، وكان يمكن طلبها من (Catalogues) تحتوي على تفاصيل كلاسيكية مثل حجر الوسط (Boss) بتمثال لرأس الاله زوس، أفاريز، زخارف، أقواس وأجسام كاملة. في البداية كانت القوالب لا تزيد عن تقليد للحجر الحقيقي ولكن سرعان ما تطوّر الذوق واعطيت غطاءً خفيفاً من الطلاء. في النصف الأوّل من القرن التّاسع عشر طليت الكثير من واجهات بيوت لندن بلون خفيف. وهكذا أصبح للجدران والحجر والزخرفة الجصية وأعمال الخشب والحديد تأثيرات ملمسية – بصريّة.

ولكن مع نهاية القرن التّاسع عشر اعتبر طلاء الواجهات لا يخلو من الكذب وجدير بالازدراء. ولم يكن معماريو الحقبة الفيكتورية المتأخرة قادرين على إدراك جمال تلك الواجهات. كان شعورهم نحو الملمس شعوراً أخلاقياً، ولم يكونوا يسمحون إلا بالمواد الصادقة[4]. هذه الحالة ترجع ببعدها الإدراكي إلى النظرية الأفلاطونية التي أكدت أنه «لا يجوز اعتبار الحواس وحدها أساسًا للمعرفة، وأنه لا بد من

(1) ديفيد، أنغلز، جون هغسون، **سوسيولوجيا الفن طرق للرؤية**، ترجمة ليلى الموسوي، عالم المعرفة، الكويت، 2007، ص. 119

(2) LEWIS, Robert, “Arts and Crafts movement: British And International Movement”**, Encyclopaedia Britannica**, https://www.britannica.com/ retrieved 4/1/2020

(3) ديفيد، أنغلز، جون هغسون، **سوسيولوجيا الفن طرق للرؤية**، ترجمة ليلى الموسوي، عالم المعرفة، الكويت، 2007، ص. 119

(4) تعبير المواد الصادقة يعني المواد غير المصنعة أو المواد الأصيلة كالحديد والحجر الطبيعي والأخشاب على أنواعها والزجاج، والتي تعكس ملمس المواد الطبيعي والتعبير البصري الخاص بها.

توسط العقل لتصحيح الادراك الخاطئ»[1]. من الناحية الجماليّة كان ذلك يعني أنّهم اهتموا بالمنشآت الخشنة أكثر من الأسطح الناعمة اللماعة لما اختبروه في البنايات التّاريخيّة التي تعود عظمتها الى تأثيراتها الملمسية القوية»[2]. كنوع من الانبعاث، وهو ربطًا بما أوردناه في القسم الثّاني حول عمارة عصر النّهضة؛ إذ استخدم فيها المهندسون أسلوب (Rustication) لإعطاء المباني تأثيرات ملمسية وبصريّة قوية بالعودة إلى جذورها الإغريقية والرومانية.

– 1.1.4 الانبعاثيّة: جدلية التّاريخ والحداثة

عدّ ألان باونيس (Bowness) «أن لجوء المهندسين إلى العمارة الإنتقائية والتاريخيّة في أواسط القرن التّاسع عشر حُسِبَ أمرًا مقبولًا، بل مفضلًا. وقد كانت الأصالة ممكنة حتى في ظل الأقانيم السائدة آنذات كما يتضح ذلك في تصاميم وليم بترفيلد (William Butterfield) الكنسية، واتبعه جورج ادمون ستريت (Georges Edmond Street) بأصالته الفيكتورية. واعتبر باونيس أنهما نمّيا نزعة جديدة في العمارة شاع بين المتنورين في النصف الثّاني من القرن التّاسع عشر، وأنّه يجب ابتكار نوع جديد من العمارة الحديثة على غرار الرسم الحديث الذي كان يتبلور في العصر ذاته»[3]. وأكد باونيس أنّ الاستعانة بالفنّون الجميلة من ناحية وبالمهن الحرفية والهندسيّة من ناحية ثانية أسهم بقوة في الثّورة المعماريّة. لذلك اتّخذ وليم موريس (William Morris) ومعماريو الحداثة موقفًا إيجابيًّا من الحرف اليدويّة.

باونيس قال «من المألوف أن نتعقب أصل الثّورة بالعودة إلى موريس رائد حركة الفنّون والحرف اليدوية (Arts & Crafts) الذي يعد عمله نقطة الإنطلاق الحقة. موريس كان قد تحول من الفنّ إلى العمارة، مع ذلك شعر بأنّها مهنة محدودة جدًا بالنسبة إليه، بل اعتقد بأن ظروف الوجود الإنسانيّ برمتها في حاجة إلى الإصلاح. في هذا المناخ ظهرت بوادر العمارة الجديدة بتصميم البيوت وكانت محفزًا لأسلوب جديد في التفكير؛ فقد بدأ ريتشارد شو (Richard Shaw) في بناء بنايات سكنية في لندن يخفف التعلق بالتاريخيّة تدريجيًا»[4]. كما كان لاتصال ما بعد الإنطباعية (Post Impressionism) مع حركة (Arts & Crafts) الانجليزية علاقة بتنامي الحركة ضد التاريخيّة، وما لبث أن انتشرت بسرعة متخذة أسماء عدة أهمها الفنّ الجديد (Art Nouveau) أبرز معمارييها فكتور هورتا (Victor Horta) الذي لجأ إلى استعمال مكشوف للحديد في المبان.

كانت (حركة ضد التاريخيّة) الدّافع الفكريّ لنبذ الماضي والتّاريخ والتأسيس لمدرسة فكريّة جديدة عرفت فيما بعد بمدرسة الحداثة (Modernism) التي نبذت التّراث ونفت كلّ التفاصيل الزّخرفية من العمارة والفنّون. وجاءت كردة فعل مباشرة على اعتبار التّاريخ كمصدر إلهام في العمارة والفنّون؛ وأسست لما عرف «بالقطيعة مع الماضي بدل الحوار معه»[5]. لا سيما بعد أن وصلت التّقاليد إلى حالة من الجمود. «فقد أخذ البعض على الكلاسيكيّة التزامها بالقواعد والأصول ومجافاة الحرية الفنّيّة.

(1) كمال، اليازجي وأنطون، كرم، **مرجع مذكور**، ص. 48

(2) ستن ايلر راسموسن، **مرجع مذكور**، ص. ص. 165-164

(3) آلان، باونيس، **مرجع مذكور**، ص. 250 (بتصرف).

(4) المرجع ذاته.

(5) عادل، قديح، **تراث وحداثة**، محاضرة في المعهد العالي للدكتوراه في العلوم الإنسانية والإجتماعية، سن الفيل، الخميس 25/4/2013

والتعصب للقواعد جعل الأثر الكلاسيكيّ مغلقًا ولا ينفتح على باقي الفنّون»[1]. هنا، جادل عفيف البهنسي في معرض تفسير ظاهرة الفنّ أن «النتيجة التي يمكن استخلاصها، هي أن علم الجمال التقليدي كان يفسّر ظواهرية الفنّ منذ عصر النّهضة حتى نهاية عصر الباروك، ولعله أدى دوره كاملاً ولكنه لم يعد صالحاً لتفسير البعد الثوري للفنّ الحديث.»[2]. وقد أثار مسعود ضاهر في تقديم كتاب رفعة الجادرجي (في سببية وجدلية العمارة) سقوط مبدأ التقليد الذي يتمثل بالكلاسيكيّة، إذ اعتبر «أنه يمثل إنتقال المعرفة من جيل إلى جيل، ومن المعلم الكبير إلى المبتدئ الصغير وذلك من طريق تكرار الممارسة ذاتها، فالتّقليد يفضي إلى معرفة مكررة لا تقبل التّطوّر»[3]. وهذا ما أكّده تيمونز روبرتس (Roberts) من أنه «في المجتمع التقليدي يكرر الناس السلسلة ذاتها من النشاطات والأدوار، فهم لا يغامرون؛ وتاليًا فإن رؤيتهم للعالم محدودة فيما هو مألوف أو منقول عن تقليد ما»[4].

هذه المقاربات تتقاطع مع إشكاليّة البحث التي أثارت جدلية (التقليد والانبعاث) وأن الحركة الانبعاثيّة كانت حركة تطورية معاصرة[5] ضد التقليدية. وأنها قادت إلى فهم جديد وعميق للتاريخ في ضوء المتغيرات العلميّة والمعرفيّة. هنا، توقفت باتينا لي (Patina Lee) عند فكرة المعاصرة وما ستتركه من بصمة تاريخيّة وكانت أكثر تحديدًا للمفهوم إذ قالت «من المحتمل أن تتكرر العملية الانبعاثيّة في الاستلهام من الماضي، مما يعني أنّ ما بعد الحداثة كانت النسخة المعاصرة من الباروك ومن المرجح أن نعود إلى عصر نهضة جديد»[6]. وجهة نظر (Lee) قامت على استقراء حركة التّاريخ بذات السّياق الذي اقترحه البحث، للوصول إلى توقع تكرار حركة الانبعاث في ضوء صيرورة الثّورة المعرفيّة المعاصرة التي دمجت مفهوم العمارة المستدامة مع تقاليد البناء البيئية وخرجت بمفهوم متجدد، تحول سيرورته تدريجيًا إلى حركة انبعاثيّة جديدة.

الخلاصة

انطلاقًا مما تقدم، وبعد مناقشة أوجه ظاهرة الانبعاث، تبين أن تجدُّد الحركة المعرفيّة والفنّيّة المتصلة بهذه الظاهرة ارتبطت على الدوام بالبعد الثوري للعلوم والفنّون، ولم تكن مجرد استنساخ للتجربة الكلاسيكيّة أو تقليدًا لها بل تأسيسًا عليها. لذلك أنتجت حركات معماريّة صافية ونقية. هذه المقاربة فسرت سبب القطيعة التي تمت بين التّاريخ والحداثة. إذ أن الفنّون التقليدية في نهاية القرن التّاسع عشر توقفت عند ظاهرة التّاريخ كمصدر للإلهام ولم تواكب المتغيرات السريعة التي حصلت. فأصبحت خارج الزمان والمكان. وتوقف السّياق التاريخيّ عند حدود الآلة ونبذ العملية التاريخيّة. انطلاقًا مما تقدم خلص البحث لتحديد ثلاثة عوامل ساهمت في حركة الانبعاث وشكلت أساسًا في فرضيته التي أشارت إلى صيرورة تجدد الحركة.

(1) كامل، صالح، «حركية المذاهب الأدبية والشعر العربي: من محاكاة المثال إلى تشظي الواقع»، **الحداثة**، السنة 23 182-179، خريف 2016 شتاء2017، ص. 188

(2) عفيف، البهنسي، **خطاب الاصالة في الفن والعمارة**، دار الشرق للنشر، ط. 1، دمشق 2004، ص. ص. 22-21

(3) رفعة، الجادرجي، **في سببية وجدلية العمارة**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط. 1، بيروت، 2006، ص. 52

(4) تيمونز، روبيرتس، أيمي، هايت، **مرجع مذكور**، ص. 17

(5) المقصود بالمعاصرة ليست فقط المعاصرة التي ظهرت أواخر القرن العشرين إنما في أزمنة التنوير المتكررة، اذ قامت فرضية البحث على اعتبار التنوير حركة معاصرة ومنافسة للتقاليد؛ استنادًا لتعريف إلياس ديب في كتاب (كتابات نقدية) من أن المعاصر لك هو من عاش في عصرك وزمانك، وتعني أيضًا وجود شخصين متنافسين في عصر واحد يحجب كل منهما شهرة الآخر.

(6) LEE, Patina, “The History of Architecture in a Nutshell”, **Widewalls**, Sept 26, 2016, widewalls.ch.

أولًا – ظهور الأفكار المتقدمة للفلاسفة المحدثين في القرنين السّابع عشر والثّامن عشر وانتشار الطباعة. وظهور المذهب الرّومانتيكيّ الذي كبح عقلانية الكلاسيكيّة المطلقة وتقاليدها، ونادى بالذات البشريّة والشعور. وتعزز الإهتمام بالفنّ والمنشآت المعماريّة، وقد بدا ذلك من خلال إقامة المتاحف مثل المتحف البريطانيّ العام 1759م ومتحف بيو كليمنتين (Pio Clementine) في الفاتيكان. وبدا الفنّ عالميًا فانتشرت أعمال الفنّانين في مختلف المتاحف. وظهر علم الجمال على يد كانت (Kant) والنّقد الفنّيّ عند ديدرو (Diderot).

ثانيًا – ظهور االنّيوكلاسيكيّة التي أعادت إحياء الطّرز الإغريقية والرومانية بأسلوب تبسيطيّ، أكثر ديناميّة وواقعية. كرد فعل على حالة البذخ في العمارة الباروكية وفنّونها. ظهور التيار االنّيوكلاسيكيّ أسس له بالاديو (Paladieu) في القرن السّادس عشر وطوره آدام (Adam) في القرن التّاسع عشر. وكان مختبرًا للصّراع المتجدد بين الحديث والقديم. بين بيرو (Perrault) المجدد وبلونديل (Blondel) الذي تمسك بالجمال الأفلاطوني. وانتهى القرن الثّامن عشر بانتصار التيار الكلاسي تحت تأثير سوفلو (Souflot) ودراساته لعمارة مدينة هيركولونيوم.

ثالثًا – في نهاية القرن الثّامن عشر قامت الثّورة الفرنسيّة التي أطاحت بالملكية وبسيطرة الكنيسة وأعلنت حقوق الإنسان والمواطن. تلتها الثّورة الصّناعيّة التي أدّت إلى تحوّلات كبرى في أوروبا في البُنى المعرفيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة. فأصبحت الآلة وفلسفتها محور إهتمام المجتمع. وتراجع الاهتمام بالاعمال اليدوية ما أدى إلى تدهور الذوق العام، هنا ظهرت حركة الفنّون والحرف اليدوية في نهاية القرن التّاسع عشر لتكسر سطوة الآلة وتعيد الإعتبار للحرفة. وظهرت حركات الانطباعيّة والتعبيريّة وما بعد الانطباعيّة التي مهدت للحداثة في الفنّ والعمارة.

بناءً عليه، نوصي بالتّوسع في دراسة حركة الانبعاث التي ناقشها البحث وحلل دوافعها. وقاربها انطلاقًا من أبعادها التاريخيّة والفلسفيّة والفنّيّة في ضوء آراء فلاسفة ومفكرين توصل من خلالها إلى خلاصات مهمة كقيمة علمية مضافة؛ عالج من خلالها إشكاليّة مهمة هي القطيعة بين الحداثة والتّاريخ. كما نوصي بدراسة حركة الاستدامة في العمارة التي تستلهم من التّقاليد القديمة أنماطًا انبعاثيّة بأساليب وتقنيات معاصرة. وأن تتلازم المعاصرة مع البحث الدّائم في كيفية تأصيل الطّرز المعماريّة المستقبليّة؛ إذ أثبتت حداثة القرن العشرين أنّ حركتها قاصرة عن التجدد من دون قاعدة معرفيّة وعلمية استعاديّة تؤدي إلى سيرورة ابتكاريّة. لقد توافقت نتائج هذا البحث وتوصياته مع الكثير من البحوث والدّراسات التي خلصت إلى أهمية العودة إلى الحلول الانبعاثيّة ودمجها في الطروحات المستقبليّة لتعزيز الهُويّة. بينما برهنت الحركة الانبعاثيّة أنها قادرة على إنتاج طرز استعاديّة متجددة عندما تلتمس الأصالة كأداة في ترسيخ الهُويّة الثقافيّة. إن طرح انبعاثيّة الاستدامة كتوصية يسلط الضّوء على مستقبل العمارة إزاء جائحة كورونا وتأثيراتها المباشرة على البيئة المبنية، وكيفية معالجة الاستدامة لتداعيات الجائحة وتحدّياتها في ضوء العزل والتوجه للفضاءات الدّاخليّة؟

ملحق المصادر والمراجع

الكتب العربية

1. أنغلز، ديفيد، هغسون، جون، **سوسيولوجيا الفنّ طرق للرؤية،** ترجمة ليلى الموسوي، عالم المعرفة، الكويت، 2007
2. باونيس، آلان، **الفنّ الأوروبيّ الحديث،** ترجمة: فخري خليل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط. ا، 1994
3. البتديني، أسعد، **الفلسفة الأخلاقية الأرسطية،** دار العلوم العربية، ط. 1، بيروت، 2016
4. البهنسي، عفيف، **العمارة والمعاصرة،** دار الشرق، ط. 1، دمشق، 2005
5. البهنسي، عفيف، **خطاب الاصالة في الفنّ والعمارة،** دار الشرق للنشر، ط. 1، دمشق 2004
6. تيمونز، روبيرتس، أيمي، هايت، **من الحداثة إلى العولمة: رؤى ووجهات نظر في قضية التّطوّر والتغيير الاجتماعيّ،** ترجمة سمر الشيشكلي. عالم المعرفة، الكويت، 2004
7. الجادرجي، رفعة، **حوار في بنيوية الفنّ والعمارة،** رياض الريس للكتب والنشر، ط. 1، بيروت، 1995
8. الجادرجي، رفعة، **في سببية وجدلية العمارة،** مركز دراسات الوحدة العربية، ط. 1، بيروت، 2006
9. حداد، إيلي، **إشكاليات العمارة الحداثية،** دار الفارابي، بالتعاون مع جامعة LAU، ط. 1، بيروت، 2015
10. حسني، إيناس، **التلامس الحضاري الإسلامي الأوروبيّ،** عالم المعرفة، الكويت، 2009
11. حسين، الهنداوي، **محمد مكيّة والعمران المعاصر،** الدار العربية للعلوم ناشرون، ط. 1، بيروت، 2013
12. ديب، الياس، **كتابات نقدية (1)،** مطبعة الحرية، بيروت، 2010
13. راسموسن، ستن ايلر، **الاحساس بالعمارة،** ترجمة محمد بن حسين البراهمي، دار قابس، ط. 1، بيروت، 2008
14. السيد رشاد، غنيم، **دراسات في غلم الاجتماع الريفي،** دار كريدية، القاهرة، 2007
15. شنيرب، روبير، **تاريخ الحضارات العام،** ترجمة يوسف وفريد داغر، منشورات عويدات، بيروت – باريس، ط. 2، 1987
16. مانسل، جورج، **تشريح العمارة،** ترجمة محمد بن حسين البراهيم، دار قابس، ط. 1، بيروت
17. موري، بيتر، موري، ليندا، **فنّ عصر النّهضة،** ترجمة فخري خليل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط. 1، بيروت، 2003
18. هلال، محمد غنيمي، **الرّومانتيكيّة،** دار الثّقافة، بيروت، 1986
19. اليازجي، كمال، كرم، أنطون، **تراث العرب في العلم والفلسفة،** دار المكشوف، ط. 1، بيروت، 1970

.22 الصحف والمجلات

20. تلفزيان، ليون، «الخصائص البنيوية وهُويّة المكان الثقافيّة في سياسات التخطيط العمراني والحفاظ»، **مجلة المهندس،** العدد 26، 26/3/2011
21. سبيلا، محمد، «حول البنيوية التي دفعته إلى ملاحظة العموامل الخفية التي تحرك وعي الجماعات والنخب»، **مجلة الفيصل،** صفحة حوار، العددان 498-497، نيسان 2018.
22. صالح، كامل، «حركية المذاهب الأدبيّة والشعر العربي: من محاكاة المثال إلى تشظي الواقع»، **الحداثة،** السنة 23 182-179، خريف 2016 شتاء2017
23. الكيلاني، شمس الدين، «نظرية سيغموند فرويد في الميثولوجيا والحضارة»، **جريدة الحياة،** صفحة مقالات، تراث، 8/2015/21
24. هاني، أحمد، «المدرسة الرّومانتيكيّة: الثّورة على العقلانية والعودة إلى الطبيعة»، **مجلة منشور،** صفحة فنّ وهندسة، تاريخ النشر 8/9/2018

.23 المحاضرات

25. قديح، عادل، **تراث وحداثة،** محاضرة في المعهد العالي للدكتوراه في العلوم اللاإنسانيّة والاجتماعيّة، سن الفيل، الخميس 25/4/2013

الكتب الأجنبية

1. BISHEL, David, “A contemporary assessment of Thomas Kuhn: The detection of gravitational waves as a Kuhnian revolution”, **California State University Stanislaus**, 1 University Circle, Turlock, CA 95382
2. BOUCHER, Geoff, LLOYD, Henry Martyn, Rethinking the Enlightenment : Between History, Philosophy, and Politics, Lexhngton Books, London, 2018
3. CHADENET, Sylvie. **French Furniture from Louis XIII to Art Deco.** Boston: Little, Brown and Company, ٢٠٠١
4. COLE, Emily, **Architectural Details, a visual guide to 5000 years of building styles**, ivy press, UK 2002
5. COLE, Emily, **Architectural Details, a visual guide to 5000 years of building styles**, ivy press, UK 2002
6. HIMMELFARB, Gertrude, **The Roads to Modernity: the British, French, and American Enlightenment**, Alfred A. Knope, New York, 2004
7. PANOFSKY, Erwin, **Renaissance and Renascences in western art**, Boulder, co, Western Press May, 1972
8. REMPEL, Gerhard, **Renaissance for Whom?** Springfield MA, Western new England College, 2004

24. الصحف والمجلات الأجنبية

9. ABOU ALATA, Rawan, ALAMAT, Rouba, “The Role of Revitalizing the Traditional House in Highlighting Social-Cultural and Ecological Dimensions in Contemporary Housing Design”, **International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology**, Vol. 4, Issue 9, September 2017
10. ADAM, Robert: “Neoclassical architect and designer”, **London Museum**, London, 2020, articles, https://www.vam.ac.uk/ retrieved 11/2/2017
11. BACHHAWAT, Amitabh, “The age of Revivals Neoclassical Furniture”, **Art News N Views**, Oct 2010, http://www.artnewsnviews.com/ retrieved 27/4/2019
12. BULOVSKA, Katerina, “Palladian architecture – Based on the work of the most influential architect of the 16th century”, **walls with stories**, May 25, 2017, http://www.wallswithstories.com/ retrieved 15/10/2019
13. LEE, Patina, “The History of Architecture in a Nutshell”, **Widewalls**, Sept 26, 2016, widewalls.ch
14. LEWIS, Robert, “Arts and Crafts movement: British And International Movement”**, Encyclopaedia Britannica**, https://www.britannica.com/ retrieved 4/1/2020
15. MUSCATO, Christopher, “Neoclassical Architecture in England.” **Study.com**, Nov 9, 2017, study.com/academy/ retrieved 13/3/2019
16. SZALAY, Jessie, “The Renaissance: The ‘Rebirth’ of Science & Culture”, **Live Science Contributor**, June 29, 2016

- **ملحق أسماء العلم**

- **أرسطو (Aristotle)** 384 ق.م - 322 ق.م، فيلسوف يوناني، تلميذ أفلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، يعد من عظماء المفكرين الإغريق.

- **أفلاطون (Plato)** 427 ق.م - 347 ق.م، فيلسوف يوناني كلاسيكي، أسس أكاديمية أثينا ووضع الأسس الأوّلى للفلسفة الغربيّة للعلوم.

- **آلان باونيس (Sir Alan Bowness):** ولد 1928م. أستاذ تاريخ الفنّ الحديث في جامعة لندن، كان مديرًا لمعرض Tate في لندن.

- **إميل دوركايم (David Émile Durkheim)**، 1858-1917م، عالج اجتماع فرنسي، اشتهر بأنه المهندس الأوّل لعلم الاجتماع الحديث مع كارل مارك0wzس وماكس ويبر.

- **أندريا بالاديو (Andrea Palladio)** 1508-1580م. معمار إيطالي عاش في البندقية Venice في القرن السّادس عشر.

- **إيلي حداد (Elie G. Haddad)** معمار لبناني، عميد كلية العمارة والتصميم في الجامعة اللبنانية الأمريكية LAU في بيروت.

- **إيميلي كول (Emily Cole)**، مؤرخة بريطانيّة مختصّة في تاريخ العمارة والفنّون القديمة ما قبل الكلاسيكيّة والكلاسيكيّة،

- **اينيغو جونس (Inigo Jones)** 1573-1652م. معمار أنجليزي. أول من مهد للحداثة ومن استخدم نظريات فيتروفيوس في المباني في القرن 15.

- **باتينا لي (Patina Lee):** باحثة ومهتمة بالشؤون الفنّيّة والمعماريّة، تكتب في موقع Widewalls المتخصص.

- **بارون هولباخ (Paul-Henri Thiry, Baron d'Holbach)** 1723-1789م، فيلسوف وكاتب ألماني فرنسي، من أبرز التّنويريين الفرنسيين.

- **برامانتي (Donato Bramante)** 1415-1444م، معمار إيطالي من رواد عصر النّهضة.

- **برنيني (Gian Lorenzo Bernini)** توفي 1680م. معمار إيطالي ونحات، من أبرز فنّاني عصر الباروك.

- **بلوندال (Maurice Blondel)** 1861-1949م، فيلسوف فرنسي.

- **بيثاغورس (Pythagoras)** 580-500 ق.م، فيلسوف وعالم رياضيات ومهندس من مقاطعة أيون Ione

- **بيرو (Charles Perrault)** 1628-1703م، كاتب فرنسي وعضو الاكاديمية الفرنسيّة، قاد الجيل الجديد من الأدب.

- **تزيفان تودوروف (Tzvetan Todorov)** 1939-2017م. مؤرخ فرنسي بلغاري الأصل. فيلسوف وعالم اجتماع.

- **توماس جيفرسون (Thomas Jefferson)** 1743-1826م، ثالث رئيس للولايات المتحدة الأمريكية.

- **تيمونز روبرتس (Timmons Roberts)**، عالم إجتماع أمريكي.

- **جاك جرمان سوفلو (Jacques Germain Soufflot)** 1713-1780م، معمار فرنسي اشتهر بتصميم البانثيون الباريسي.

- **جان دونيس لوروي (Jean-Denis Leroy)** معمار فرنسي عالم آثار تخصص في التّاريخ الإغريقي والنيوكلاسيك.

- **جورج بيكون (George Bacon)** 1797-1879م، عالم فيزياء أمريكي.

- **جورج ستريت (Georges Edmund Street):** 1824-1881م. معمار بريطاني من رواد عمارة إحياء

الطابع القوطي Gothic Revival.

- **جورج، مانسل (George Mansell)** كاتب ومؤرخ.
- **جوليان ليزارت (Julian Leathart):** فنّان ورسام انجليزي من فنّاني بداية القرن العشرين. ألف العديد من الكتب.
- **جون سواني (Sir John Soane)** 1753-1837م. معمار انجليزي، متخصص بعمارة النيوكلاسيك.
- **جون ميشيليه (Jean Michelier)** 1874 – 1798م، مؤرخ فرنسي، كتب التّاريخ ببعد فلسفي.
- **جون ناش (John Nash)** 1752-1835م. معمار بريطاني، أحد أبرز معماريي الوصاية البريطانية Re-gency وجورجيان Georgian.
- **جيمس الأوّل (James I)** 1566-1625م، ملك اسكتلندا كجيمس السّادس، ثم ملك انجلترا وايرلندا كجيمس الأوّل.
- **جيمس ستيوارت (James Stuart)** 1713-1788م. معمار اسكتلندي، عالم آثار تخصص في التّاريخ الإغريقي والنيوكلاسيك.
- **ديفيد أنغلز (David Angeles)** باحث وعالم أمريكي في Massachusetts Institute of Technology.
- **ديمقريطس (Democritus)**، 460 ق.م - 370 ق.م، أحد الفلاسفة المؤثرين في عصر ماقبل سقراط وكان تلميذا للفيلسوف ليوكيبوس، الذي صاغ النظرية الذرية للكون
- **راسين (Jean Racine)** 1639-1699م. كاتب وأديب فرنسي درامي، عد من أهم كاتبي الدراما في القرن السّابع عشر.
- **رفعت الجادرجي** 1926 م، معمار عراقي، من أبرز المهندسين العرب ممن أثروا عمارة الحداثة العربية، له العديد من المؤلفات حول العمارة العربية التقليدية، حائز على جائزة الأغا خان.
- **روبرت آدم (Robert William Adam):** 1728-1792م، معمار ومهندس داخلي اسكتلندي.
- **روبرت وايلد (Robert Wilde)** كاتب ومؤرخ بريطاني.
- **روبير لويس (Robert Lewis)** مساعد التحرير في الموسوعة البريطانية للعلوم Encyclopaedia Bri-tannica
- **روبيرت شنيرب (Robert Chnerub)** أستاذ فخري في الدّراسات العليا.
- **روسو (Jean Jacque Rousseau)**
- **ريتشارد نورمان شو (Richard Norman Shaw)** 1831-1912م. معمار انجليزي، عرف بعمارة Country Houses.

- **ريتشارد نورمان شو (Richard Norman Shaw)** 1831-1912م. معمار انجليزي، عرف بعمارة Country Houses.

- **رينيه ديكارت (René Descartes)** 1596-1650م، فيلسوف فرنسي وعالم رياضيات.
- **ستين أيلر راسموسين (Steen Eiler Rasmussen)** 1898-1990م، معمار دانيماركي ومخطط مدن، أستاذ في الأكاديمية الملكية الدانيماركية، له العديد من المؤلفات حول العمارة والفنّون والتنظيم المديني.
- **سقراط (Socrates)** توفي 399 ق.م، فيلسوف إغريقي، حكم عليه بالاعدام بتجرع السم بسبب آرائه المناهضة

للدين، يعتبر من واضعي علم الفلسفة الغربيّة.

- **السيد رشاد غنيم،** كاتب مصري متخصص بعلم الاجتماع.
- **سيغموند فرويد (Sigmund Freud)** 1856 – 1939م، طبيب أعصاب نمساوي، مؤسس علم التّحليل النفسيّ أو ما يعرف بعلم النفس الحديث، إشتهر بنظريّات العقل واللّاوعي
- **عفيف البهنسي،** 1928-2017م، مؤرخ سوري، متخصص بتاريخ الفنّون الإسلامية. عمل كمدير للمتحف الوطني بدمشق.
- **غيرترود هيملفارب (Gertrude Himmelfarb)** 1922-2019م، مؤرخة أمريكية وكاتبة.
- **فريدريك أنجلز (Friedrich Engels)** ، من مؤسسي الفكر الشيوعي.
- **فكتور هورتا (Victor Horta)** 1947-**1861**م. معمار بلجيكي، من أبرز رواد عمارة Art Nouveau.
- **فولتير (François-Marie Arouet) Voltaire:** 1694-1778م، كاتب فرنسي، مفكر وفيلسوف أثرت نظرياته على عصر التّنوير.
- **فيتروفيوس (Marcus Vitruvius Pollio)** توفي 15 ق.م، عالم ومهندس حربي روماني، وضع العديد من النّظريّات المعماريّة والإنشائية والحربية التي لا زالت تدرس حتى يومنا.
- **فيليبو برونليسكي (Filippo Brunelleschi)** 1377-1446م، معمار وفنّان إيطالي يعتبر أحد الآباء المؤسسين لعصر النّهضة.
- **كاترينا بولوفسكا (Katerina Bulovska)** باحثة مهتمة بتاريخ الفنّون والحضارات القديمة.
- **كارل ماركس (Karl Marx)** ، من مؤسسي الفكر الشيوعي.
- **كريستوفر موسكاتو (Christopher Muscato)** باحث وكاتب أمريكي، استاذ في جامعة University of Northern Colorado.
- **كورنيّ (Pierre Corneille)** 1606-1684م. كاتب وأديب فرنسي تراجيدي، عد من أهم كاتبي الدراما في القرن السّابع عشر.
- **لويس الرابع عشر (Louis XIV)** ، أحد اعظم ملوك فرنسا وأوروبا، لقب بملك الشمس (Sun King) أو (Le Roi du Soleil)،
- **لويس السّادس عشر (Louis XVI)**، ملك فرنسا بين 1765 و 1789م، قامت ضده وضد السلطة الدينية الثّورة الفرنسيّة وتم خلعه العام 1789م وأعدم بالمقصلة.
- **ليون تلفزيان،** معمار لبناني، دكتوراه في التنظيم المدني، نشر العديد من المؤلفات والأبحاث حول التنظيم المدني والعمارة.
- **ليوناردوا دافنّشي (Leonardo Da Vinci)** 1452-1519م، فنّان ومخترع إيطالي، من أبرز فنّاني عصر النّهضة.
- **ماكس ويبر (Maximilian Karl Emil Weber):** 1864-1920م، فيلسوف ألماني وعالم في الاجتماع والإقتصاد السياسي.
- **مايكل أنجلو (Michelangelo)** ، من أبرز فنّاني عصر النّهضة، اشتهر برسم سقف كنيسة Chapel Sis-tine
- **مسعود ضاهر**

- **موليير (Jean-Baptiste Poquelin) أو (Molière)** 1622-1673م. كاتب وأديب وشاعر فرنسي، من أهم أدباء القرن السّابع عشر.

- **مونتسكيو (Montesquieu)** 1689-1755م، فيلسوف فرنسي.

- **نابوليون بونابارت (Napoléon Bonaparte)** 1769-1821م، إمبراطور فرنسا بين 1804-1815م.

- **نيكولاس ريفيت (Nicholas Revett)** 1721-1804م. معمار بريطاني، عالم آثار تخصص في التّاريخ الإغريقي والنيوكلاسيك.

- **هيغل (Georg Wilhelm Friedrich Hegel)**: 1770-1831م. فيلسوف ألماني، مطور المنهج الجدلي.

- **وليام موريس (William Morris)** 1834-1896، مصمم انجليزي، كاتب، شاعر، وناشط اجتماعيّ، من مؤسسي حركة Arts & Crafts

- **وليم بترفيلد (William Butterfield)** 1814-1900م. معمار انجليزي، من رواد عمارة إحياء الطابع القوطي Gothic Revival.

- **وليم بترفيلد (William Butterfield):** 1814-1900م. معمار انجليزي، من رواد عمارة إحياء الطابع القوطي.

- **الياس ديب**، ولد 1945م، فنّاني تشكيلي لبناني، باحث في الفنّون البصريّة والتشكيلية، أستاذ في الجامعة اللبنانية.

- **يوهانس كيبلر (Johannes Kepler)** 1571-1630، عالم وفلكي ألماني.

تعليم العلوم عن بُعد: التّحديّات والحلول

د. زينب حيدر

مقدمة:

شهد العالم في العقدين الماضيين تطوّرات تكنولوجيّة ومعلوماتيّة سريعة، لذا عملت العديد من الدّول على بذل الجهد لمواكبة هذه التّطوّرات، وقد كان قطاع التّعليم من القطاعات الأكثر تأثّرًا بالتّكنولوجيّا. ولمّا كان هذا القطاع، وما يزال يشكّل حجر الأساس لتقدُّم المجتمعات، فإن الاستثمار في عملية التّعليم هو استثمار بشريّ، أي صناعة متعلّم يتمتّع بالقدرة على الاكتشاف والتّقصّي والتّحليل والاستنتاج، بعيدًا عن الحفظ والتّلقين، وصولًا إلى القدرة على التّعامل مع المشكلات وحلّها.

لقد برز اليوم واقع جديد نظرًا لتفشي جائحة كورونا، حيث قامت الحكومات حول العالم في تقييد الحركة منذ أوائل آذار 2020، ممّا أثّر على القطاع التّربويّ، وأدّى إلى إغلاق المدارس. ويشير تقرير (الأمم المتحدة، 2020) أنّ جائحة كوفيد 19 قد تسبّبت في أكبر انقطاع للتّعليم في التّاريخ، حيث كان لها حتى الآن بالفعل تأثير شبه شامل على المعلّمين والتّلاميذ حول العالم، من مرحلة ما قبل التّعليم الابتدائيّ إلى المدارس الثّانويّة، والجامعات. وبحلول منتصف نيسان 2020 كان 94 بالمئة من الطّلّاب على مستوى العالم قد تأثر بالجائحة. وهو ما يمثّل 1.85 بليون من الأطفال والشّباب، من مرحلة ما قبل التّعليم الابتدائيّ إلى التّعليم العالي في 200 بلد. لذا وبهدف تخطّي معوّقات التّعليم التّقليديّ الذي يتطلّب حضورًا داخل الصّفّ، قد برزت ضرورة اللّجوء إلى التّعليم عن بُعد.

والتّعليم عن بُعد هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلّم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقاله إلى المؤسّسة التّعليميّة. وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التّعليميّة إلى المتعلّم عبر وسائط وأساليب تقنيّة مختلفة، حيث يكون المتعلّم بعيدًا أو منفصلًا عن المعلّم، وتُستخدم التّكنولوجيّا من أجل ملء الفجوة بين كلّ من الطّرفين بما يحاكي الاتّصال الذي يحدث وجهًا لوجه (اليونسكو، 2020).

لا بدّ لنا بداية أن نعرّف بأشكال التّعلّم عن بُعد وهي:

– التّعلّم المتزامن:(synchronous leaning) يحدث التّعلّم المتزامن عندما يتعلّم جميع الطّلّاب معًا في الوقت نفسه (وغالبًا ما يكونون في مكان) ولكن المعلّم يكون في مكان آخر. ويتميّز هذا النّوع من التّعليم باللقاءات المباشرة عبر الفيديو أو المؤتمرات عن بُعد التي تربط المعلّمين والمتعلّمين رقميًّا.

– التّعلّم غير المتزامن:(asynchronous leaning) بدلًا من الدّروس المباشرة عبر الإنترنت، يتمّ إعطاء الطّلّاب مهام تعليميّة بمواعيد نهائيّة، ثم يقومون بالدّراسة الذّاتية لإكمال المهام.

– التّعلّم المدمج (Bended learning : هذه الطّريقة تتمّ من خلال أن يتعلّم الطّلّاب الدرس نفسه في الوقت الفعليّ (أي التّعلّم عن بُعد أو المتزامن) ولكن بعض الطّلّاب موجودون فعليًّا بينما يتعلّم الآخرون عن بُعد (view sonic, 2020)

لذا فقد أصبح للتّكنولوجيا دور أساسيّ في تعليم جميع المواد داخل المدارس والثّانويات، ومن أبرزها تعليم العلوم كون هذه المادة تحتوي على جزء نظريّ وآخر تطبيقيّ داخل المختبر. «والعلوم هي بناء إنساني تكوّن بسبب نشاط الإنسان وفضوله. لذا فإن حقيقة العلوم تتألّف من المعرفة، والمهارات والمواقف والتي تساعد الإنسان على تكوين اتّجاهات إيجابيّة» (الهويدي، 2008). إنّ أحد الأهداف

الرّئيسة لتعليم العلوم في العصر الحديث هو نشر الثّقافة ومحو الأميّة العلميّة. الثّقافة العلميّة تعني جعل الأفراد واثقين من أنفسهم وقادرين على مواكبة العالم الذي يعيشون فيه، وفهم الحقائق والأحداث التي يواجهونها، بدل جعلهم خبراء في العلوم والتّكنولوجيّا فقط. بطريقة أخرى إنّ العلوم يجب أن تهدف إلى الإجابة على أسئلة: كيف نعرف؟ وما هو الدليل على ذلك؟ بما أنّ الأشخاص الذين يفكرون بهذه الطّريقة يملكون القدرة على التّفكير والتّحليل وأخذ القرار (Gultepe, 2016). من هنا يبرز دور معلّم العلوم في اتّباع استراتيجيات تعليميّة تساعده في تنمية مهارات التّفكير النّاقد.

في مقال بصحيفة لوفيغارو الفرنسية، نُشر على موقع الجزيرة الإلكترونيّ، تقول شارلوت فيلول المحاضرة في علوم الإدارة بجامعة باريس، إنّ الإغلاق المفاجئ لجميع المؤسّسات التّعليميّة أثار حركة هائلة نحو التّعليم عن بُعد، من الصّعب إيقافها وقد تكون إعلانًا لنهاية نموذجنا التّعليميّ. ترى فيلول أنّه من الأسباب التي تجعل من التّعليم عبر الإنترنت مشكلة يجب حلُّها أكثر مما هي علاج، حقيقة أن النموذج الذي تمّ تبنيه منذ البداية لم يكن هو النموذج الصحيح. وتعتبر الكاتبة أن التّعليم ليس عمليّة آليّة، وليس منتجًا بالمعنى التّكنولوجيّ للمصطلح، بل هو عمليّة غير خالية من العيوب في جوهرها، تقوم على مجموعة من الآليات المعقدة، تبدأ من القبول إلى التّخرّج، مرورًا بالعلاقة المهمّة والمعقدة بين الطّالب والمعلّم. من الأخطاء التي تفسّر الفشل النّسبيّ للتّعليم عبر الإنترنت، كما تُبيّن الكاتبة أنّ الرّكيزة الثّانيّة التي بُني عليها النّجاح الهائل للعديد من التطبيقات الرّقميّة، هي استبدال مجموعة غير متجانسة من الوسطاء التّعليميّين بوسيط واحد، يتمّ وضعه بشكل فعّال في المركز، وهي آلية غير فعالة في مجال التّعليم لأنّ نقل المعرفة أو اكتساب المهارات هو في الأساس وساطة، إذ إنّ التّعلّم قبل كل شيء فعل اجتماعيّ ناتج عن المواجهة المباشرة والتّبادل (2020).

انطلاقًا مما سبق، يظهر لدينا عدة تساؤلات سنحاول الإضاءة عليها في هذا المقال وهي:

1- ما هي التّحديّات التي يواجهها التّعليم عن بُعد؟

2- كيف يستطيع المعلّم إضفاء لمسة إنسانيّة خلال التّعلّم عن بُعد؟

3- ما هي الإستراتيجيّات التّعليميّة التي يمكن لمعلّم العلوم اتّباعها لجعل التّعليم قائمًا على التّفكير النّقدي الدّيناميكيّ، وتنمية القدرة على التّواصل الفعّال.

السؤال الأوّل: ما هي التّحديّات التي يواجهها التّعليم عن بُعد؟

في لبنان، بعد قرار إغلاق المؤسّسات التّعليميّة، فإنّ التّعليم عن بُعد أصبح واقعًا لا خيارًا أمام القطاع التّعليميّ. لذا دعت وزارة التّربيّة والتّعليم العالي الأساتذة في مختلف المراحل، لاستخدام برامج Microsoft teams و Zoom وغيرهما من التّطبيقات الإلكترونيّة بهدف التّواصل التّربويّ بينهم وبين التّلاميذ. ولكنّ هذه الخطوة تخلّلها العديد من الصّعوبات، فقد لاحظنا عدم القدرة على تقبُّل فكرة التحوُّل الكلّي من أسلوب التّعليم التّقليديّ إلى التّعليم الإلكترونيّ. «فعلى صعيد التّعليم الجامعيّ يرى الخبير الأوروبي مدير الجامعة اللبنانية الكندية الدكتور بيار جدعون في حديث لأخبار اليوم أنّ التّعليم عن بُعد يواجه العديد من الصّعوبات بشكل عام، بسبب الخوف من تفريغ الشّهادات، والجامعات الوهميّة عبر الإنترنت، وعدم ضمان جودة التّقييم وغيرها. كذلك فقد تبيّن وجود تحدّيات عديدة ومنها:

- غياب الجهوزيّة الشّاملة عند المعلّمين والمتعلّمين على المستوى التّقنيّ والأكاديميّ
- نقص كبير في توفر المحتوى الرّقميّ التّفاعليّ لتغطية المنهج
- عدم توفر البنى التّحتيّة اللازمة في جميع المدارس

- عدم توفر تجهيزات (كمبيوتر، IPADS، وغيرها...)
- كلفة الإنترنت ونوعيته وتوفّره، وانقطاع الكهرباء وغيرها (أخبار اليوم، 2020).

هذا على صعيد التّجهيزات والمشاكل التّقنيّة. ولكن إضافة إلى ذلك لا نستطيع أن ننسى أنه في الصّفّوف التّقليديّة، يتمتع المعلّمون بالقدرة على التّفاعل وجهًا لوجه مع تلاميذهم، والتّحقق من الفهم بمرونة، وتقديم الدّروس بطريقة جذّابة. أما في التّعليم عن بُعد قد يشعر المعلّمون بالحاجة إلى التّركيز على مفاهيم أوسع بدلًا من السّير عبر منهج نموذجيّ محدد. إذ أن حفظ المتعلّمين للمفاهيم التي تقوم على الحقائق، والتي يمكن أن يجدوها بسهولة عبر الإنترنت هو بالواقع منخفض.

بشكل عام، يتميّز التّعلّم عن بُعد بعدم تواجد الطّرفين الأساسيين للعمليّة التّعليميّة في المكان نفسه، مما يؤثّر على شعور المتعلّمين بالعزلة، وإلى زيادة استنزافهم. وقد تزايد الاهتمام مؤخرًا بمهارات التّفكير العليا الواجب تنميتها لدى التّلاميذ ومنها مهارات التّفكير النّاقد، وهي إحدى المهارات الأساسيّة في القرن الحادي والعشرين، إذ أنّها تهيئ التّلاميذ لتحليل الظّواهر المحيطة بهم، ومعرفة الحقائق وتفسيرها بطريقة علميّة. لذا فإن الهدف الأساسي يتمثّل في معرفة الطّرائق التّعليميّة عن بُعد والتي تساعد في تنمية هذه المهارات لدى التّلاميذ، والطّرائق التي تُسهم بوجود تفاعل صفيّ بين المعلّم وتلاميذه بهدف إضفاء طابع إنسانيّ على العمليّة التّعليميّة.

وتتعلّق هذه المشكلة في التّعليم عن بُعد بثلاثة محاور: المعلّم، الطّالب والوسيلة الإلكترونيّة. فقد نجد المعلّم يمتلك المعرفة والكيفيّة حول توظيف المنصّة الإلكترونيّة ولكنّه يفتقد للحماس والدّافعيّة السّليمة. كذلك بالنّسبة إلى الطّالب الذي يحتاج للتّحفيز نظرًا لعدم وجود تواصل مباشر بينه وبين المعلّم كما يجري عادة في الصّفّوف التّقليديّة. إذ «أن أقصى ما يمكن أن تقوم به تقنيات التّعليم الحديثة بمفردها هو الحصول على المعلومات، إلا أنّها لا يمكن أن تحلّ مكان التّفاعل ودوره في إثراء التّواصل الاجتماعيّ. «ففي جامعة ستانفورد الأميركية على سبيل المثال، وبعد مرور أكثر من عشر سنوات على استخدام أحد البرامج في التّعلّم الإلكترونيّ بهدف رعاية الطّلبة المتفوقين، قد تبيّن أن حوالي 50% من الطّلبة المُلتحقين بالبرنامج هم القادرون على إكماله، وقد تمّ تفسير ذلك بأنّ توظيف التّكنولوجيّا المتقدمة أدّى إلى عدم تفاعل المتعلّم اجتماعيًّا مع معلّمه، ولذلك عندما تمّ إضافة حصص صفيّة تقليديّة إلى جانب التّعلّم الإلكترونيّ ارتفعت نسبة الإنجاز إلى 94%. وهذا ما يؤكد أهميّة الجمع بين استخدام تقنيّات التّعليم الحديثة مع إضفاء سمة التّواصل والتّفاعل الاجتماعيّ» (Dean.P & al, 2001). من هنا تظهر أهمية وجود تواصل فعّال بين المعلّم وتلاميذه يلغي الحواجز الإلكترونيّة التي يسببها التّعليم عن بُعد، هذا ما يُسمّى بأنسنة التّعليم عن بُعد.

السؤال الثاني: كيف يستطيع المعلّم إضفاء لمسة إنسانيّة خلال التّعلّم عن بُعد؟

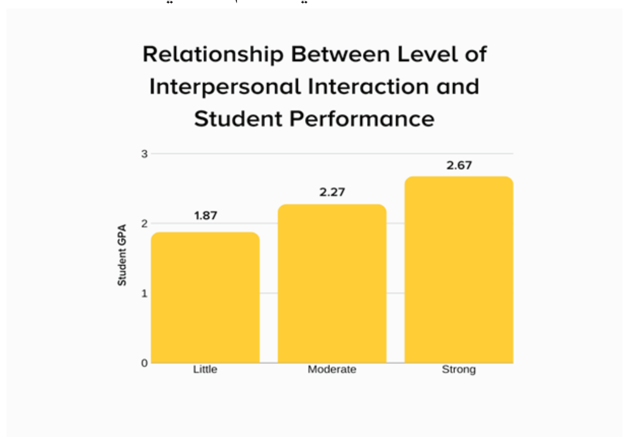
إن مفهوم أنسنة التّعليم ليس حديثًا، ويُعدّ باولو فريري أب التّربيّة النقدية من روّاد الفلسفة الإنسانيّة في التّعليم. يقول فريري (1995) إن أنسنة التّعليم هو المسار الذي يستطيع البشر من خلاله إدراك وجودهم في هذا العالم والوعي بدورهم. وينتقد فريري بحدّة تمحور التّعليم على المعلّم والمقرر الدّراسيّ مما يعزّز الصّمت والسّلبية لدى التّلاميذ. ويشدّد فريري على ضرورة توعية التّلاميذ بأنفسهم ومقدراتهم ونقلهم من المجال السلبي إلى المجال الفاعل بحيث يستطيع الفرد التّعبير عن نفسه بحريّة والتّفكير بشكل ناقد.

ومن أبرز الطّرائق التي يمكن للمعلّم اعتمادها بهدف إضفاء لمسة إنسانيّة للتّعليم:

2.1: تحويل المنهج إلى تحفيزيّ:

يؤدّي المنهج دورًا أساسيًا في العمليّة التّعليميّة. ولكن بالنسبة إلى الطّلاب يبدو المنهج الدّراسيّ وكأنّه قائمة بما يجب فعله وما لا يجب فعله. لقد كتب (Harrington & Thomas, 2018) عن فكرة تحويل المنهج إلى منهج تحفيزيّ. إذ أظهرت دراسة أُجريت عام 2011 من قبل (Harnish & Bridges) أن المنهج المكتوب بطريقة وديّة له تأثير كبير على كيفيّة التّعامل بين المعلّم وطلابه. يسمح مخطط المنهج الدّراسيّ الذي تمّ إنشاؤه باستخدام أداة إنشاء موقع الويب للمعلّمين بتضمين مقطع فيديو قصير على الصّفّحة، مما يضمن حصول الطّلّاب على فرصة التّرحيب بوجه دافئ ومبتسم وسماع كلمات داعمة قبل قراءة المحتوى (أشبه بالتّحدّث وجهًا لوجه). كل ذلك يساعد في إضفاء الطّابع الإنساني على مخطّط الدّرس ما يتم إنشاؤه باستخدام أداة موقع الويب (مواقع Google، وصفحةAdobe Spark، وWordpress، وما إلى ذلك) (Brock.M, Smedshammer.M & Layton.K ; 2020)

وقد دلّت دراسة (Ladyshewsky, 2013) «التي اهتمت بدور المعلّم في تحقيق الشّعور بالرّضا لدى طلّابه خلال التّعليم الإلكترونيّ عبر متابعة معلّميْن اثنين على مدى 6 محاضرات اونلاين، أنّ طريقة تعامل المعلّم مع طلّابه وإعطائهم التّغذية الرّاجعة كان أساس شعور الطّلّاب بالرّضا». كما أظهر بحث من مركز موارد كليةُ المجتمع في الولايات المتحدة المأخوذ من موقع(tech smith) أن مستوى التّفاعل الشّخصيّ في الدّورة التّدريبيّة عبر الإنترنت هو العامل الأكثر أهمية في درجات الطّلّاب. في الواقع، تبيّن أن الطّلّاب في الحصص المنخفضة التّفاعل حصلوا على درجات أقل من الطّلّاب في الحصص العالية التّفاعل، كما يظهر في الرسم البياني أدناه



لذا يجب على الأقل، بأن يقوم المعلّمون بإنشاء مقطع فيديو تقديمي مدته دقيقة واحدة وملخص للأفكار التي سيتضمّنها الدرس خلال ثلاث دقائق يشرحون من خلالها المنهج الدّراسيّ. تتضمن الأفكار الأخرى مقاطع فيديو تلقائية عندما يصادف المعلّم فكرة ذات صلة بموضوع الدرس لمشاركته، إضافة إلى مقاطع فيديو تقدّم ملاحظات حول عمل الطّلّاب (Rudra, 2020)

وقد قامت دراسة (Moya,I; Brooks & Moreno, 2020) التي هدفت إلى تحديد السّمات الأساسيّة للعلاقات الإيجابيّة مع المعلّمين من وجهة نظر الطّلّاب المراهقين، والتي يمكن أن تساعد

في تحديد معنى الترابط بين الطّالب والمعلّم في إنجلترا وإسبانيا، وقد ضمّت 42 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 11 و18 عامًا. تم استنتاج سمتين رئيسيتين تمّ ربطهما بالعلاقات الإيجابية مع المعلّمين كما يراها الطّلّاب المشاركون وهي العلاقات الإنسانيّة، حيث يتمّ الاعتراف بوجود الطّلّاب واحترامهم كأفراد وحين يشعرون بدعم من معلّميهم؛ والعلاقات التي تساعد على التّعلّم، وتشمل جوانب مثل إدارة الصّفّ بطريقة إيجابية، وتحفيز المعلّمين للطلاب.

2.2. إنشاء منتديات لمشاركة المعلومات:

بشكل عام نحن نتعلّم من خلال استيعاب المعلومات في ذاكرتنا وعندما يُطلب منا الرّد على موقف مماثل، نتذكّر تلك المعلومات. وما يجعل المعلومات لا تُنسى هو إرفاق السياق والاتّصال العاطفي. عندما يبدأ النّاس في الحديث عن شيء ما، فإنّهم عادة ما يربطونه بتجاربهم الشّخصية وعند مشاركتها مع أشخاص آخرين، فإنّهم يتواصلون معها أيضًا.

هناك الكثير من الفرص في التّعلّم الإلكترونيّ لجعل الناس يتحدثون. تحتوي بعض أنظمة LMS على منتديات مضمنة للتواصل بين المعلّم والمتعلم، أو يمكن للمعلّم إعداد صفحة Facebook للحصص التّعليميّة أو التّغريد عنها (Spenser, 2015)

2.3. التّعلّم من خلال الأقران:

يوفر التّعلّم من خلال الأقران طريقة أكثر ديناميكية لمعالجة المعلومات ومشاركة المعرفة مقارنة بالنّماذج الهرمية للمعرفة، حيث يمكن للمعلّم التحكُّم في الوصول إلى المعلومات واختيار المعرفة التي يجب نشرها للطلاب.

على سبيل المثال، تسمح العديد من المنصات عبر الإنترنت للمعلّم بتقسيم المشاركين إلى مجموعات افتراضيّة حيث يمكنهم التّفاعل معًا (للعمل على قضية أو مناقشة موضوع أو مشكلة يقدمها المعلّم). إذ أنه من المفيد جدًا تقسيم الطّلّاب إلى مجموعات فرعيّة للسّماح لهم بالمناقشة. يمكن للمعلّم الانضمام إلى المجموعات ليرى كيف تتقدّم المناقشة وفي النّهاية (إذا لزم الأمر) يقود المناقشة أو يحفزّها. بعد مناقشات المجموعة الفرعية، يمكن أن يكون هناك ممثّل واحد من كل مجموعة يشارك في جلسة عامة النّقاط أو الاستنتاجات الرّئيسة التي تمّ التوصل إليها في المجموعة ; Cano.Y; Venuti, F (2020)

2.4. طريقة الاستقصاء:

يشير تقرير NRC (2005) حول كيفية تعلم الطّلّاب إلى أن بيئة التّعلّم التي تركّز على تشجيع المتعلّمين على طرح الأسئلة واستخدام المناقشة لحلّ المشكلات في مجموعات، هي الأفضل. ويمكن تحقيق ذلك من خلال اتباع نموذج الاستقصاء (Garrison & Anderson, 2003). يتألّف هذا النموذج من ثلاثة مكوّنات وهي: الحضور الاجتماعيّ، الحضور التّعليميّ، والحضور المعرفيّ. هذا ما يُسمى بالتّعلّم الاجتماعيّ، ويوفر نموذج الاستقصاء إطارًا لدراسة التّفاعل فيما بينهم.

المكوّن الأوّل هو الحضور الاجتماعيّ، أي «القدرة على إبراز الذّات وإقامة علاقات شخصيّة وهادفة». قام Richardson and Swan (2003) استطلاعًا لتقييم تصور الطّلّاب للوجود الاجتماعيّ بالإضافة إلى الرّضا عن المعلّم. وقد وجدوا أن الطّلّاب الذين أبلغوا عن تفاعل اجتماعيّ مع المعلّم حصلوا على درجات أعلى أكثر من الطّلّاب الذين حصلوا على تفاعل اجتماعيّ منخفض مع معلّميهم، كما أنهم كانوا أكثر رضا عن أداء معلّميهم.

يُعرَّف المكوِّن الثاني لنموذج الاستقصاء، وهو الحضور التّعليميّ، بأنّه «تصميم وتسهيل وتوجيه العمليات المعرفيّة والاجتماعيّة بغرض تحقيق نتائج تعليميّة ذات مغزى شخصي وجديرة بالاهتمام من الناحية التّعليميّة» (Garrison & Anderson، 2003، p.66). ويتضمّن ذلك التّصميم التّعليميّ والتّنظيم مثل تصميم الأساليب الفعالة، واستخدام الوسائط التّعليميّة بشكل فعال. بالإضافة إلى السّلوكيات ومنها تشجيع مساهمات الطّلّاب وتعزيزها؛ تهيئة المناخ للتّعلّم، ثم تحفيز المناقشة. وتقييم فعالية العمليّة التّعليميّة، عبر تشخيص المفاهيم الخاطئة، وعرض المعرفة من مصادر متنوعة.

أما الحضور المعرفيّ وهو العنصر الثالث لمبدأ الاستقصاء ويعني «الاستكشاف والبناء والحل وتأكيد الفهم من خلال التعاون والتّفكير» (Garrison & Anderson, 2003)؛ إضافة إلى وصف للطرق الاجتماعيّة والفردية التي يبني بها المتعلّمون المعرفة. وتتضمن أربع خطوات:

أ. التّفعيل: المشاركة الأوّلية والتّساؤل في البحث العلميّ

ب. الاستكشاف: حيث يضع المتعلّمون الفرضيات والتّنبؤات ثم يجمعون الأدلّة من خلال مزيد من التّحقيقات

ج. التّكامل: حيث يقوم المتعلّمون بإثبات أو معارضة ادعاءاتهم السّابقة ومراجعة الفرضيات من الأدلّة الجديدة

د. القرار: عندما يؤكد المتعلّمون أو يراجعون نظريّاتهم العلميّة العمليّة.

إن التّفاعل بين مختلف مكوّنات نموذج الاستقصاء تساعد على إيصال التّلاميذ إلى طريقة يمكنهم من خلالها بناء معرفتهم، والحفاظ على مهارات عليا لديهم. إذ دلّت عدّة دراسات ومنها دراسة (شهاب، 2020) التي هدفت إلى التعرُّف إلى أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء في تدريس الأحياء في تنمية التّفكير النّاقد والدّافعية نحو التّعلّم لدى عينة من طلّاب الصّفّ التّاسع الأساسيّ في مدينة عمان. تكوّنت عينة الدراسة من (50) طالبًا تم أداتين: اختبار للتّفكير النّاقد، ومقياس لمدافعية نحو التّعلّم. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء مجموعتي الدّراسة لصالح المجموعة التي درست باستخدام الاستقصاء.

لقد دلّت دراسة (Moya,I; Brooks & Moreno, 2020) و(Ladyshewsky, 2013) اهمية وجود لمسة إنسانيّة خلال التّعلّم عن بُعد. إذ أن الجانب الإنساني للتعلُّم عن بُعد يُعدّ أساسيًا في خلق فرص للحوار والنّقاش بين المعلّم وتلاميذه، ممّا يُسهّل العمليّة التّعليميّة ويُبعد الجمود والعزلة التي يُسبّبها التّعليم عن بُعد. لذا وبناء عمّا عرضناه سابقًا فإن أن أنسنة التّعليم تشجع على توجيه المتعلم ذاتيًا نحو التّعلّم المبني على قاعدة الحرية في تقرير ما يريد أن يتعلّمه، مما يدعم توجهاتنا كمربين في إعداد طلّابنا نحو مسقبل أفضل. إذ أنّ هذه اللفتة الإنسانيّة تتماشى مع مبدأ بناء شخصية تلميذ قادرة على النقد البنّاء والتّحليل المنطقي واتخاذ القرارات

السؤال الثالث: ما هي الإستراتيجيات التّعليميّة التي يمكن لمعلّم العلوم اتباعها لجعل التّعليم قائمًا على التّفكير النّقدي الديناميكي، وتنمية القدرة على التّواصل الفعال؟

سنذكر عددًا من استراتيجيات تعليم العلوم عن بُعد، وبعض الدّراسات التي تناولتها:

.3.1. التّعليم القائم على الظّاهرة، وتعزيز النّقاش العلميّ الهادف:

إحدى الطّرائق التي تجعل التّعليم يقوم على ظاهرة هو مشاهدتهم لمعلّم العلوم يقوم بالتّجربة بنفسه بدلًا من أن يرسل لهم مقطع فيديو جاهز من اليوتيوب. أما النّقاش العلمي الهادف فيمكن أن

يتحقق من خلال تشجيع التّلاميذ على استخدام أدوات تسجيل الفيديو والتسجيل الرّقميّ للشاشة، مثل Screencastify و Screencast-O-Matic، لتعزيز تفاعل الأقران، بحيث يستطيع الطّلّاب شرح لغز علمي لزملائهم. كما يمكن اللجوء لأدوات اللقاء المباشر مثل Zoom و Google meet، عبر تعزيز التّواصل المنظم بين الطّلّاب، والسماح لهم بالتعبير عن أفكارهم (Sutton, 2020).

وفي حال كان المعلّم يريد أن يلجأ لمقاطع فيديو جاهزة من اليوتيوب، يمكنه أن يحدد لتلاميذه أهدافًا خلال مشاهدتهم لها، وهذا سيجعلهم أكثر وعيًا وتركيزًا (Elementary nest). ليس بالضرورة أن يقوم التّلاميذ بتطبيق التّجارب، ولكن التخطيط سيعزز مهارة التّفكير اللازمة لتطبيق التّجارب عمليًا فيما بعد. كما يستطيع المعلّم أن يعطي تلاميذه مجموعة من النتائج لتحليلها، واستخلاص النتائج منها (2020 ,Molloy)

دلّت دراسة تجريبية قام بها (Zhang, D. & others, 2006) حول تأثير الفيديو التّفاعليّ على نتائج التّعلّم ورضا المتعلم في بيئة التّعلّم الإلكترونيّ. بحيث تمّت دراسة أربعة إعدادات مختلفة: ثلاثة منها كانت عبارة عن بيئات تعلم إلكترونيّ، مع فيديو تفاعلي وفيديو غير تفاعلي ومن دون فيديو، أما الرّابع هو بيئة الصّفّوف الدّراسيّة التّقليديّة. أظهرت نتائج التّجربة أن فعاليّة التّعلّم كانت متوقفة على توفير التّفاعليّة في الفيديو. حقّق الطّلّاب في بيئة التّعلّم الإلكترونيّ التي قدمت فيديو تفاعلي أداءً تعليميًا أفضل بشكل ملحوظ ومستوى أعلى من رضا المتعلّم من أولئك الموجودين في البيئات الأخرى. ومع ذلك، فإن الطّلّاب الذين استخدموا بيئة التّعلّم الإلكترونيّ التي قدمت فيديو غير تفاعلي لم يتحسنوا أيضًا. لذا أشارت النّتائج إلى أنه قد يكون من المهم دمج الفيديو التّعليميّ التّفاعليّ في أنظمة التّعلّم الإلكترونيّ.

3.2. طريقة التّعلّم بالمشروع:

تؤكد كارول أن توملينسون، أستاذة التّعليم بجامعة فرجينيا، في نظريّتها عن التّعلّم المتمايز، أنه نظرًا لأنّ الطّلّاب يتعلّمون بسرعات مختلفة، فإن المعلّمين بحاجة إلى إنشاء بيئات وأساليب تعليميّة تعكس هذه الاختلافات. تُعدّ طريقة المشروع (Project based learning) الحلّ المثاليّ لهذا التّحدي، وطريقة مميّزة لتسهيل الدّروس ومشاركة التّلاميذ عبر الإنترنت. ومن أساسيات هذه الطّريقة طرح المعلّم للأسئلة المحفّزة للتّعلّم، كأسئلة «بماذا تفكر» و»كيف». على سبيل المثال بدلًا من أن يقوم معلّم العلوم بسؤال التّلاميذ «ما هي العناصر الرئيسة التي تسهم في تلوث المحيط؟»، يمكنه أن يسأل «كيف تحلّ مشكلة تلوث المحيط؟». من هنا يبدأ التّلاميذ بوضع الاحتمالات الممكنة للإجابة، والقيام بمشروع يعكس أفكارهم (Nichols, 2020). وقد أُجريت دراسة Panasan.M & Nuangchalerm.P (2010) بعنوان:»المُخرجات التّعليميّة للتّلامذة من خلال طرق التّعليم بالمشروع والاستقصاء»، والتي هدفت إلى المقارنة بين المُخرجات التّعليميّة (التّفكير النّقدي، المهارات العلميّة) لطلاب الصّفّ الخامس الابتدائيّ الذين تعلّموا من خلال طريقتي المشروع والاستقصاء في تايلاند. تألّفت العيّنة من 88 تلميذًا من الصّفّ الخامس الابتدائيّ. الأداة كانت عبارة عن مخطط لدروس يتمّ تعليمها من خلال هاتين الطريقتين، ثم اختبارين قبلي وبعدي لمعرفة أثر التّعليم من خلالهما. دلّت نتائج الدراسة أن التّلاميذ قاموا ببناء خبرة جديدة بعد تعلّمهم بالطريقتين. كما لم تظهر فروق في أداء التّلاميذ بين الطريقتين، بما أنهما تساعدان في تطوير المعلومات من خلال الربط مع العالم الواقعي. وهذا يدلّ على أن المعلّمين يستطيعون تبني هاتين الإستراتيجيتين في التّعليم لأداء أفضل للتلاميذ في المستقبل.

3.3. النقاش المفتوح:

في بيئة التّعلّم عن بُعد، يمكن استخدام وقت التّعلّم غير المتزامن لكي يقوم التّلاميذ بالتحقق من المعلومات، ويمكن أن تركز جلسات التّعلّم المتزامن على المناقشات الجماعية. من الأهمية بمكان ما أن يستمر المعلّمون في توجيه الطّلّاب للتساؤل عن سبب حدوث شيء ما، وتشجيع تلك المناقشات في مجموعات.

عندما نسأل التّلاميذ «لماذا؟ «فنحن نساعدهم على تجميع أجزاءهم الخاصة معًا، وتصحيح الأشياء في أذهانهم، ذلك لأنه عليهم مناقشتها مع الآخرين».

3.4. اعتماد تقنيات تكنولوجية ملائمة:

لتعليم العلوم عن بُعد ، يوصي رويس بعدد من الأدوات التّقنيّة ، مثل:

Flipgrid: تسمح للطلاب بالتحدث عن فهمهم وهذا أكثر فاعلية من كتابته.

Idea sketch: رسم الفكرة يسمح للطلاب بتسجيل أفكارهم الخاصة.

Jamboard : تتمّ عبر منح الطّلّاب بطاقات مرتبطة بالحيوانات أو الكائنات الحية في سلسلة غذائية، على سبيل المثال، يمكن وضع هذه البطاقات في Jamboard مما يسمح لهم بمعالجة البطاقات إلكترونيًا.

Whiteboard.fi: يسمح للمعلّم بإنشاء مستند واحد ثم إعطاء كل طالب نسخته الخاصة للتعامل معها، ثم يعرض الطّالب ما قام به للمناقشة مع زملائه (Bendici, 2020)

بشكل عام، فإن المعلّمين بحاجة إلى تحديد الأدوات الأفضل بالنسبة لهم، ثم السماح لطلابهم بالارتياح عند استخدام كل منها.

3.5.الانطلاق من مشكلة مرتبطة بواقع التّلاميذ:

يجب على معلّم العلوم أن يبدأ كل قسم منهجيّ بمشكلة واقعيّة من حياة التّلاميذ اليومية تتطلّب منهم التّفكير في كيفية حلّها، حتى لو لم يكن لديهم الأدوات اللّازمة للقيام بذلك. هذه الطّريقة تعمل على خلق «فجوة فضول» من خلال إعطاء الطّلّاب موضوعًا لا يعرفونه، وغرس الدّافع للرّغبة في المضي قدمًا ومواصلة التّعلّم.

3.6. ممارسة طريقة استرجاع المعلومات:

إن مطالبة الطّلّاب باسترجاع الحقائق من الذّاكرة يسمى ممارسة الاسترجاع. يجبر استدعاء المعلومات عمدًا الطّلّاب على فحص ما يعرفونه بالفعل. إنّه يتطلّب جهدًا، مما يعمل على تقوية الذّاكرة ويساعد الطّلّاب على تحديد الفجوات المحتملة في معرفتهم.

بعد أن يقرأ الطّلّاب مقطع فيديو أو يشاهدوه، يمكن الطلب منهم الإجابة على سؤال بسيط. هذا يمنحهم فرصة لممارسة استرجاع المعلومات وهو مفيد خصوصًا في المدّة التي تسبق التّقييم النهائي، مثل الاختبار النّهائي أو الأسبوعيّ (Hendricks, 2020)

.3.7. اقتراح تجارب مخبرية من قبل الطّلّاب:

بالإضافة إلى الشق النّظريّ لتعليم العلوم، لا يجب أن ننسى أهمية الجانب التّطبيقيّ أو المختبر. يُعد المختبر والتّجارب المخبرية جزءًا لا يتجزأ من النّشاطات العلميّة في تعليم العلوم. وقد عرّف

(Woolnough & Allosp, 1985) ثلاثة أنواع من العمل المخبري:

– مشاهدة التّجربة: تهدف إلى إعطاء التّلاميذ القدرة على رؤية الحقائق العلميّة والشعور بها فعليًّا.

– تطبيق التّجربة: وتهدف إلى تمكين التّلاميذ من تنمية مهارات التطبيق واستعمال أدوات المختبر

– التّقصي: وتهدف إلى إعطاء التّلاميذ فرصة اكتشاف تجارب غير معروفة تتضمّن مهارة حلّ المشكلات تساعدهم أن يفكروا كالعلماء.

يُمكن للمعلّم تقسيم الطّلاّب عبر الإنترنت إلى مجموعات، حتى يتمكنوا من استخدام خبرتهم المعملية الفعليّة وفهم التّقنيات لاقتراح تجارب جديدة. أو من خلال العمل ثنائيًا، ويمكن استكشاف الأفكار ومناقشتها (Loike & Loike, 2020)

.3.8. المعامل الإفتراضية:

صنّف بارجوفا وآخرون (Bhargva ,p. &et al ;2005) المعامل الافتراضيّة إلى ثلاث فئات:

أ. المعامل الافتراضيّة المعتمدة على المحاكاة Simulation based virtual labs: ويقدّم برامج تصوريّة للتّجارب، وتتضمّن التحكم، وعداد، وأدوات أخرى لتنفيذ تجارب المعمل العادي.

ب. المعامل التّقليديّة عن بعد Remote but physical labs: تسمح للتّلاميذ المشاهدة، والتّحكّم، واكتساب البيانات من التّجارب الحقيقيّة خلال واجهه معتمدة على الويب.

ج. التّجارب المسجّلة Recorded experiments: تسمح للتّلاميذ عرض التّجارب الفعليّة والتّعامل مع البيانات الواقعيّة.

وقد قامت دراسة (Ackay & others, 2006) بعنوان: أثر التّعليم من خلال الكومبيوتر على أداء التّلاميذ في الكيمياء التّحليليّة، بحيث كانت عيّنة الدّراسة مؤلّفة من طلّاب إحدى الجامعات في تركيا بحيث تمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة. وبعد أن تمّ تعليم المجموعة الأوّلى التجريبية من خلال النصوص والصّور والفيديو أو المحاكاة والAnimation، وطريقة (Interactive Graph Drawing Features). كذلك فإنّ المجموعة الثّانيّة التجريبيّة فقد تعلّمت من خلال برنامج (Excel) ولا تتضمن صورًا وفيديو. أمّا المجموعة الضابطة فتعلّمت بالطّريقة التّقليديّة. كانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس لإختبار تأثير الطّرائق على التّلاميذ. أظهرت النتائج أن تلاميذ المجموعتين التجريبيتين كان أداؤهم أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة. فأظهر الإختبار أن المعلومات يتم الإحتفاظ بها بسبب استعمال كل الحواس. كما تبيّن أن تلاميذ المجموعة الأوّلى أظهروا نجاحًا أكثر في الإمتحان من المجموعة التّجريبيّة الثّانيّة وذلك لأنّ المحاكاة والصّور أكثر جاذبيّة للتّلاميذ. أما بالنّسبة إلى فائدتها على مستوى المدرسة، فإنّ استعمال الكومبيوتر يوفّر المال والوقت مقارنة باستعمال المختبر التّقليديّ.

لقد عرضنا عدة دراسات تتعلق بطرق تعليميّة لمادة العلوم عن بُعد، ومنها دراسة (شهاب، 2020) ودراسة (Panasan & Nuangshalerm,2010) وقد تبيّن في هاتين الدراستين تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة. وقد تبين من خلال دراسة (Zhang.D & others, 2006) أهمية وجود فيديو تفاعلي للوصول إلى رضا المتعلّمين عن أدائهم. كما أظهرت دراسة (Ackay & others, 2006) دور المحاكاة وال animation في تحفيز التّلاميذ وتحسين أدائهم.

وبحكم وجودنا في ميدان تعليم العلوم، فإنّ المهارات الأساسية لكي ينجح التّلاميذ في القرن الحادي

والعشرين تتمثّل في القدرة على التّفكير وحل المشكلات، والاتّصال والتّعاون، وامتلاك مهارة التّكنولوجيّا. ولعلّ أكثر ما نحتاجه كمعلّمين هو دمج التّقنيّة في التّعليم، بخاصة خلال التّعلّم عن بُعد، من خلال تقديم المواضيع التّعليميّة بطريقة نشِطة وفعّالة، تضمن بقاء أثر التّعلّم، والإبتعاد عن الحفظ والتلقين>

9.3. الرّسوم الكرتونية (هزلية، كاريكاتورية)

تُعدّ الرّسوم الكرتونية من أساليب التّدريس التي يمكن استعمالها في تدريس العلوم، وعلى الرغم من أنّ البعض يرى أنّها من الأشياء الأدبيّة إلا أنّ وجودها في ثقافة المجتمع يسوّغ أهمية استعمالها في التّدريس، وقد تكون الرّسوم ثابتة أو متحرّكة.

تكمن أهمية استخدامها في زيادة معدّل فهم واستيعاب الطّلّاب للمفاهيم المختلفة باستخدام الصّور والرّسومات المختلفة، ويمكن استخدامها في مواقف التّعليم والتّعلّم في المراحل المختلفة وفي سياقات مختلفة كما يلي:

بداية الموقف التّعليميّ كتهيئة لموضوعات التّعلّم والتّعليم.

تقديم نشاط معين خلال الموقف التّعليميّ.

أنشطة التّعلّم الختامية لتقويم استيعاب الطلبة للمفاهيم المدروسة ومراجعة مستوى التّعليم (الشوبكي، 2020)

خاتمة:

إن المعلّم هو الرّكيزة الأساسية في التّعلّم عن بُعد، فهو يقوم بتحضير الدّروس وشرحها، وتقييمها. ولكي يصبح دور المعلّم أكثر فاعلية، عليه أنّ يجمع بين المهارات التّعليميّة والتّكنولوجيّة. إذ أنّ على عاتقه ليس فقط إعطاء المعلومات، ولكن الحفاظ على التّفاعل الصّفّي بينه وبين تلاميذه. ومن أجل سير العمليّة التّعليميّة بطريقة فعالة على المعلّم الحرص على تنمية المهارات العليا لدى التّلاميذ وتهيئتهم للمجتمع. لذا فإن المعلّم في لبنان بحاجة أيضًا إلى الدعم على الأصعدة كافة، وبخاصة في مجال الدّورات التدريبية بهدف مواكبة كل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التّعليم، مما يؤمن نجاح العمليّة التّعليميّة.

المصادر والمراجع:

- Bendici, R. (2020). How to teach science remotely. https://www.techlearning.com/.
- Bhargva, P. (2005). web based virtual torsion laboratory. computer applications in engineering education, 14(1).
- Brock, M., Smedshammer, M., & Layton, K. (2020). Shaping the futures of learning in the digital age- humanizing online teaching to equitize higher education. current issues in education, 21(2).
- Cano, Y. M., & Venoti,F. (2020). online learning can still be social- 10 keys to building a supportive digital community of learners. Harvard business publishing. Retrieved from https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/online-learning-can-still-be-social
- Dean, P & al (2001). effectiveness of combined delivery modalities of distance learning and resident learning quarterly, review of distance education, 2(3)
- Garrisson, D., & Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st century: a framework for research and practice. Routledge Falmer.
- Gultepe, N. (2016). what do data means for pre- service chemistry teachers? journal of education and training studies, 4(7), 100-110.
- Handricks, A. (2020). 5 Easy Ways to Infuse Learning Science into Remote Teaching. https://campustechnology.com/articles/2020/04/15/5-easy-ways-to-infuse-learning-science-into-remote-teaching.aspx.
- Elemantary nest, 2020, how to teach science virtually. https://elementarynest.com/how-to-teach-science-virtually
- Ladyshewsky, R. (2013). instructor presence in online courses and student satisfaction. international journal for the scholarship of teaching and learning, 7(1)./
- Loike, J., & Loike, M. (2020). How to Rethink Science Lab Classes.
- ttps://www.insidehighered.com/advice/2020/04/08/five-objectives-online-science-labs-lend-themselves-virtual-teaching-opinion.
- May, V., & Elkana, M. (2020). Using Human-Centered Strategies to Adapt Science Lessons for Remote Learning. Edutopia. Retrieved from https://www.edutopia.org/article/using-human-centered-strategies-adapt-science-lessons-remote-learning
- Molloy, E. (2020). How to teach practical chemistry remotely. Royal society of chemistry. Retrieved from https://edu.rsc.org/how-to-teach-practical-chemistry-remotely/4011361.article
- Moya, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2020). Humanizing and conducive to learning: an adolescent students' perspective on the central attributes of positive relationships with teachers. European journal of psychology of education , 1-20.
- Nichols, A. (2020). Using PBL to boost online engagement. edutopia. Retrieved from https://www.edutopia.org/article/using-pbl-boost-online-engagement
- Panasan, M. & Nuangchalerm, P. (2010), Learning Outcomes of Project-Based and

Inquiry-Based Learning activities, journal of social sciences, 6(2), 252-255, retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED509723

- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students perceived learning and satisfaction. journal of asynchronous learning networks, 7(1).
- Ruby Spenser. (2015). How to Apply Social Learning Theory for Effective E-Learning. تم الاسترداد من https://trainingindustry.com/blog/e-learning/how-to-apply-social-learning-theory-for-effective-e-learning/
- Rudra, s. (2020). 3 Ways to Increase Student Engagement in Online Learning. Retrieved from
- https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/12/3-ways-increase-student-engagement-online-learning
- Sutton, S. (2020). Adapting science lessons for distance learning. edutopia. Retrieved from https://www.edutopia.org/article/adapting-science-lessons-distance-learning
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R., & Nunamaker, J. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. Elsevier, 43(1), 15- 27.

المراجع بالعربية:

الهويدي، زيد. (2008). الأساليب الحديثة في تعليم العلوم. العين: دار الكتاب الجامعيّ.

اليونسكو. (2020). التّعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته- دليل لصانعي السياسات في التّعليم الأكاديمي والمهني والتقني. مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانيّة. تم الاسترداد من

https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf

تقرير الأمم المتحدة. (2020). موجز سياساتي: التّعليم أثناء جائحة كوفيد 19 وما بعدها.

شبكة الجزيرة الإعلامية (2020)، التّعليم تجربة اجتماعية لا افتراضية... لماذا لن يكون الإنترنت مستقبل المدارس

شهاب، عبد الله. (2019). أثر تدريس الأحياء باستخدام استراتيجية الاستقصاء في تنمية التّفكير النّاقد والدافعية نحو التّعلّم لدى طلاب التاسع الأساسي في عمان. مجلة العلوم التّربويّة، 27(2)، 541-519.

أخلاقيّات المعاملات الماليّة في الاقتصاد الإسلاميّ

أحمد علي السبع

المقدمة

إنّ الأساس الذي يحكم نشاط الأفراد في اقتصاديّات عالم الأعمال هو الأخلاق التي يبنى عليها التّعامل بثقة، فتظهر النّواحي الإيجابيّة العلميّة والعمليّة التي من خلالها يستطيع أفراد المجتمع استمرار العلاقات التّجاريّة عمومًا ومعاملاتهم الماليّة خصوصًا.

تحكم الآداب الأخلاقيّة ضوابط شرعيّة لا بدّ أن تكون موجودة في مختلف التّشريعات والقوانين والتّقاليد والأعراف الوضعيّة بعامة، والإسلاميّة بخاصة التي تقوم على أساس المحبّة والمساواة والتّوازن بين أفراد المجتمع التي تحكم بالعدل والإنصاف ورفع الظّلم الاقتصاديّ ودفعه عن المتعاملين في المعاملات الماليّة عند تطبيق النّظام الماليّ الاقتصاديّ الإسلاميّ. هذا ما يميّز النّظام بأنّه يُحكم بضوابط شرعيّة تتجلّى بتطبيق تعاليم الشّريعة الإسلاميّة مع مراعاة الضّوابط والقوانين الوضعيّة التي لا تخالفها.

من هنا تكمن أهميّة أخلاقيّات المعاملات الماليّة الإسلاميّة بتطبيق الأخلاق الفاضلة التي تجعل الإنسان أقرب إلى الله سبحانه تعالى من الآخرين. كما أنّ الأخلاق الحميدة التي يتمتّع فيها الإنسان عند قيامه بالمعروف والنّهي عن المنكر وحسن التعامل مع الآخرين لها أهميّة كبيرة في الإسلام، وقد حثّ ديننا على التّحلي بالخلق الحسن، بقول الله تعالى في كتابه الكريم واصفًا سيد المرسلين ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾[القلم، 4].

- **مفهوم أخلاقيّات المعاملات الماليّة**

- **تعريف الأخلاق**

الأخلاق لغة جمع خلق، والخلق اسم لسجيّة الإنسان وطبيعته التي خلق عليها. الخُلُقُ بضم اللاّم وسكونها هو الدّين والطّبع والسّجية، وحقيقته أنّ صورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصّة بها بمنزلة الخلق لصورته الظّاهرة وأوصافها ومعانيها[1].

أمّا الأخلاق اصطلاحًا فهو «عبارة عن هيئة للنّفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر ورويّة، فإن كان الصّادر عنها الأفعال الحسنة كانت الهيئة خلقًا حسنًا، وإن كان الصّادر منها الأفعال القبيحة سمّيت الهيئة التي هي مصدر ذلك خلقًا سيئًا[2].

وهي «حال للنّفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا رويّة، وهذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعيًّا من أصل المزاج، كالإنسان الذي يحرّكه أدنى شيء نحو غضب ويهيّج من أقل سبب، وكالإنسان الذي يجبن من أيسر شيء، أو كالذي يفزع من أدنى صوت يطرق سمعه، أو يرتاع من خبر يسمعه، وكالذي يضحك ضحكًا مفرطًا من أدنى شيء يعجبه، وكالذي يغتم ويحزن من أيسر شيء يناله. ومنها ما يكون مستفادًا بالعادة والتدرّب، وربما كان مبدؤه بالرّوية والفكر، ثم يستمر أوّلًا

(1) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (-711هـ)، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، ط3، 1414 هـ، 10، 86.

(2)الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف (- 816هـ)، **التّعريفات**، تحقيق جماعة من العلماء، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 1403هـ/1983م، 101.

فأوّلًا حتى يصير ملكة وخلقًا[1]. ولقد قال رسول الله ﷺ: «إنّما بعثت لأتمّم صالح الأخلاق»[2].

- **تعريف المعاملات**

المعاملات في اللّغة جمع معاملة، وهي مشتقّة من فعل عمل، عملته أعمله عملًا صنعته وعملت على الصّدقة سعيت في جمعها والفاعل عامل والجمع عمّال وعاملون ويتعدّى إلى ثان بالهمزة فيقال أعملته كذا واستعملته أي جعلته عاملًا [3]. والمعاملة تطلق على التّصرّف بالبيع ونحوه، كما تطلق على المساقاة. باعتبار أنّها تقوم على العمل الصّادر من الإنسان[4].

أمّا المعاملات اصطلاحًا فهي الأحكام الشّرعيّة المتعلقة بأمور الدّنيا كالبيع والشّراء والإجارة والرّهن وغير ذلك[5]. وعرّفت على أنّها «الأمور الشّرعيّة المتعلّقة بالأمور الدّنيويّة» وبعبارة أخرى «الأحكام الشّرعيّة المنظّمة لتعامل النّاس في الدّنيا»[6].

- **تعريف المال**

المال لغة هو "كل ما يملكه الفرد أَو تملكه الجماعة من متاع، أَو عروض تجارة، أَو عقار أَو نقود»[7]. «فهو ما يمتلك من كلّ شيء»[8]، حلالًا وغير محرم شرعًا. المال معروف ويذكّر ويؤنّث وهو المال وهي المال ويقال مال الرّجل يمال مالًا إذا كثر ماله فهو مال وامرأة مالة وتموّل إتّخذ مالًا وموّله غيره[9].

والمال أيضًا، الجمع: الأموال، "اسم للقليل والكثير من المقتنيات من كل ما يُتَمَوَّل ويُمْلَك. ويغلب إطلاقه الآن على النّقد، ذهبًا أو فضّة أو العملات الورقيّة التي تقوم مقامها". وقد قال رسول الله ﷺ: «خُذه فتموَّلْهُ وتصدَّق به، فما جاءَكَ من هذا المالِ وأَنتَ غيرُ مُشْرِفٍ ولا سائِلٍ فَخُذْهُ، وإلاّ فَلا تُتْبِعْهُ **نَفْسَكَ**»[10].

أمّا المال اصطلاحًا فعرّفه جانب من الفقهاء بأنّه الحق ذو القيمة الماليّة أيًّا كان ذلك الحقّ سواء حقًّا

---

(1) إبن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب مسكويه (-421هـ)، **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**، تحقيق وشرح غريبه ابن الخطيب، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 41.

(2) بن حنبل، أحمد (-241ه)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، مسند أبي هريرة رضي الله عنه، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421ه/2001م، 14، 513.

(3) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقري (-770ه/1368م)، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، تحقيق عبد العظيم الشناوي، القاهرة، دار المعارف، ط2، 2، 430.

(4) ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، مصدر سابق، 2، 887.

(5)المشيقح، خالد بن علي، **المعاملات الماليّة المعاصرة**، من دروس الدورة العلمية بمسجد الراجحي بمدينة بريدة عام 1424ه، 2.

(6)قلعجي وقنيبي، محمد رواس و حامد صادق، **معجم لغة الفقهاء**، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1408ه/ 1988م، 438.

(7) مجمع اللغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، مصر، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 1425ه/2004م، 2، 892.

(8) الزّبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزّاق المرتضى الحسيني (-1205ه/ 1790م)، **تاج العروس من جواهر القاموس**، دم، دار الهداية، دط، دت، 30، 427.

(9) الفيومي، أحمد بن محمد، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، مصدر سابق، 2، 586.

(10) البخاريّ، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل (-256ه/ 870م)، **صحيح البخاري**، كتاب الأحكام (93)، باب رزق الحُكّام والعاملين عليها(17)، بيروت، دار إبن كثير، ط1، 1423ه/ 2002م، ح 7163، 1770.

عينيًّا أم حقًّا شخصيًّا أم حقًّا من الحقوق الأدبيّة أم الفنّيّة أم الصّناعيّة[1]. في حين عرّفها جانب آخر من الفقهاء بأنّه كل ماله قيمة ماديّة بين النّاس وأجاز الشّارع الإنتفاع به من حالة السّعة والإختيار [2]. كما عرّفه آخرون بأنّه الحقّ الماليّ الذي يرد على الشّيء والشّيء هو محل ذلك[3].

بهذا يكون التّعريف المركّب للمعاملات الماليّة أنها: «الأحكام الشّرعيّة للمسائل الماليّة التي ظهرت ووجدت في عصرنا»[4]. وتتضمن المعاملة تغيرًا في الحالة الماليّة لإثنين أو أكثر من الشركات أو الأفراد. ويكون البائع والمشتري كيانين منفصلين يتضمنان عادةً تبادل مواد ذات قيمة، مثل المعلومات، والسلع، والخدمات، والأموال.

- **خصائص الأخلاق الإسلاميّة**

تتّسم أخلاقنا الإسلاميّة بآداب متميّزة تجعل صاحبها ذات شخصيّة بارزة مرموقة يكون لها ظهورها الفعّال والهادف في المجتمعات كافّة، ويجب الإلتزام بالأخلاق الإسلاميّة بحسب تعاليم الشّريعة الإسلاميّة المستمدّة من القرآن الكريم والسّنّة النّبويّة الشّريفة التي تطهّر نفس القائم بها وتحسن النّيّة تجاه الغير وتصلح المجتمع بأكمله، هذه الخصائص هي:

1- الأخلاق الإسلاميّة ربانيّة المصدر: تعتمد الأخلاق الإسلاميّة على كتاب الله وسنّة النبيّ ﷺ، فهي ربانيّة الهدف والغاية، وعلى هذا فهي بعيدة كل البعد عن الرّأي البشريّ، والنظام الوضعيّ، والفكر الفلسفيّ[5].

وما دامت الأخلاق الإسلاميّة ربانيّة المصدر فهي تتسم بسمة الخلود والصدق والصحة، بقوله ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر، ٩].

2- الشّمول والتّكامل: أي إنها شاملة، ومتكاملة، وهي خاصيّة منبثقة من الخاصيّة الأولى، وهي الربانيّة، فالإنسان لأنّه محدود الكينونة في الزّمان والمكان، والعلم والتجربة، كما أنّه محكوم بضعفه وميله وشهوته ورغبته، وقصوره وجهله، لذلك كان من المستحيل أن تكون الأخلاق الوضعيّة للبشر شاملة وعالميّة، فأمّا حين يتولى الله سبحانه وتعالى ذلك كله، فإنّ التّصور العقائديّ، وكذلك المنهج الحياتيّ للإنسان يجيئان بكل ما يعتور الصّبغة البشريّة من القصور والنّقص[6].

3- الصّلاحية العامة لكل زمان ومكان: أخلاقنا الإسلاميّة ربانيّة المصدر، وتمتاز بالشّمول، ولما كانت كذلك فهي صالح لجميع الناس في كل العصور، وفي جميع الأماكن، نظرًا لما تتميّز به من السّهولة واليسر، وعدم المشقّة، ورفع الحرج عن النّاس، وعدم تكليفهم بما لا يطاق. بقوله تعالى﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ [البقرة، 185]، وقوله تعالى ﴿ يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا﴾ [النساء، ٢٨].

4- الإقناع العقليّ والوجدانيّ: العقل السّليم يقنع بما أتت به الشّريعة الإسلاميّة من نظم أخلاقيّة متميّزة ومستقلة عن غيرها، من النّظم الأخلاقيّة التي وضعها المفكرون والفلاسفة على حسب البيئة

(1)باشا، محمد كامل مرسي، **الحقوق العينيّة الأصليّة**، القاهرة، المطبعة العالميّة، ط2، 1951م، 1، 17.

(2)الزلمي، مصطفى والبكري، عبد الباقي، **المدخل لدراسة الشّريعة الإسلاميّة**، بغداد، مديريّة الكتب للطباعة والنّشر، 1989م، 175.

(3)السنهوري، عبد الرزاق السّنهوري، **الوسيط في شرح القانون المدني حق الملكيّة**، القاهرة، دار النّهضة العربيّة، 1967م، 8، 9.

(4)المشيقح، خالد بن علي، **المعاملات الماليّة المعاصرة**، مرجع سابق، 3.

(5) قطب، سيدّ، **خصائص التّصوّر الإسلامي ومقوّماته**، القاهرة، دار الشّروق، دط، دت، 45.

(6) السّباعي، مصطفى، **أخلاقنا الإجتماعيّة**، دمشق، مكتبة الشّباب المسلم، دط، 1955م، 173.

التي يعيشون فيها، أو على حسب أهوائهم. كذلك فإنّ الجانب الوجدانيّ (العاطفيّ) الذي محله القلب على قناعة تامة بأصول الأخلاق الإسلاميّة. إنّ أخلاقنا الإسلاميّة بها يقنع العقل السّليم، ويرضى بها القلب. فالعقل السّليم، والقلب النير عندما يعلم أنّ الأخلاق الإسلاميّة تنهى عن: الكذب، والغيبة، والنميمة، وقول الزّور، والظّلم، والشّح، والعدوان، والمنكر بكل أساليبه يكون على قناعة بهذا الخلق الرّبانيّ المتميز والمستقل عن غيره[1].

5- المسؤوليّة: الأخلاق الإسلاميّة تجعل الإنسان مسؤولًا عمّا يصدر منه في كل جوانب الحياة، سواء أكانت هذه المسؤوليّة مسؤوليّة شخصيّة، أي أنّ الإنسان مسؤول عما يصدر منه عن نفسه إن كان خيرًا فخيرًا، وإن كان شرًا فشرًا بقوله تعالى ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ ۖ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا ۗ وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ﴾[فصلت، 46]، وقوله تعالى ﴿ كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ﴾ [الطور، 21] وقول ﷺ: «إِنَّ الْعَبْدَ لَيَتَكَلَّمُ بِالكَلِمَةِ مِنْ رِضْوَانِ اللَّهِ، لاَ يُلْقِي لَهَا بَالًا، يَرْفَعُهُ اللَّهُ بِهَا دَرَجَاتٍ، وَإِنَّ العَبْدَ لَيَتَكَلَّمُ بِالكَلِمَةِ مِنْ سَخَطِ اللَّهِ، لاَ يُلْقِي لَهَا بَالًا، يَهْوِي بِهَا فِي جَهَنَّمَ»[2]، أو مسؤوليّة جماعيّة تلك المسؤوليّة التي تراعي الصّالح العام للنّاس، فلا يكون الرّجل إمعة متكاسلًا بقول النبي ﷺ: «لَا تَكُونُوا إِمَّعَةً، تَقُولُونَ :إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَحْسَنَّا، وَإِنْ ظَلَمُوا ظَلَمْنَا، وَلَكِنْ وَطِّنُوا أَنْفُسَكُمْ، إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَنْ تُحْسِنُوا، وَإِنْ أَسَاءُوا فَلَا تَظْلِمُوا[3]» .

6- العبرة بالظّاهر والباطن من الأعمال معًا: أخلاقنا الإسلاميّة لا تكتفي بالظّاهر من الأعمال، ولا تحكم عليه بالخير والشر بمقتضى الظّاهر فقط، بل يمتدّ الحكم ليشمل النّوايا والمقاصد، وهي أمور باطنيّة، فالعبرة إذًا بالنّية، يقول رسول الله ﷺ: « إِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا، أَوْ إِلَى امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا، فَهِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ»[4].

7- الرّقابة الدّينيّة: رقابة نابعة من التّربيّة الإسلاميّة الصّحيحة، ومن إيقاظ الضّمير، فإذا كان المسلم يعلم أنّ الله معه، وأنّه مطّلع على حركاته وسكناته، فإنّه يكون رقيبًا على نفسه ولا يحتاج إلى رقابة الغير عليه، بقوله تعالى﴿وَإِنْ تَجْهَرْ بِالْقَوْلِ فَإِنَّهُ يَعْلَمُ السِّرَّ وَأَخْفَى﴾[طه، ٧].

- **خصائص المعاملات الماليّة العامّة في الاقتصاد الإسلاميّ**

تتميّز المعاملات الماليّة في الاقتصاد الإسلاميّ بخصائص القانون الماليّ الإسلاميّ الذي يعد نظامًا ماليًّا قانونيًّا متكاملًا تتوافر فيه النّظم الماليّة الوضعيّة الحديثة بالإضافة إلى الإنضباط الإسلاميّ الذي يساعد على إزدهار الإسلام وترسيخ مبادئه ويحقق التّوازن بين أفراد المجتمع الإسلاميّ ويضمن قدسيّة المال العام وحرمته، وهي على الشّكل التّالي[5]:

1- النّظام الماليّ الإسلاميّ له جانب معنوي: يحيط الإسلام الماليّة العامّة بسياج من المعنويّات. فهو يهدف بجانب سلامتها إلى تحقيق الأخلاق الفاضلة للشّعوب، إذ أنّ المدنيّات الرّاقية تبنى على أساس الأخلاق والمال.

---

(1) أيوب، حسن، **السّلوك الإجتماعي في الإسلام**، القاهرة، دار السّلام للطّباعة والنّشر، ط1، 1422ه/2002م، 167.

(2)البخاري، أبي عبد الله، **صحيح البخاري**، كتاب الرقاق (81)، باب حفظ اللّسان(23)، مصدر سابق، ح 6478، 1612.

(3) الترمذي، محمد بن عيسى(-279ه)، **سنن التّرمذي**، أبواب البرّ والصّلة (25)، باب ما جاء في الإحسان والعفو، تحقيق وتعليق أحمد محمد شاكر(ج 2،1) ومحمد فؤاد عبد الباقي(ج3) وإبراهيم عطوة عوض(ج4،5)، مصر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1395ه/1975م، ح 2007، 4، 364.

(4) البخاري، أبي عبد الله، **صحيح البخاري**، كتاب بدء الوحي (1)، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله (1)، مصدر سابق، ح 1، 7.

(5) محمد، قطب إبراهيم، **النّظم الماليّة في الإسلام**، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1996م، 15- 28.

فالتّجارة مثلًا لا تلهي التّجار عن ذكر الله، يقول تعالى ﴿رِجَالٌ لَا تُلْهِيهِمْ تِجَارَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَإِقَامِ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءِ الزَّكَاةِ ۙ يَخَافُونَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ وَالْأَبْصَارُ﴾ [النور،٣٧].

والثّروة التي تنمّى بالعمل والاستثمار تنمّى بالإحسان. يقول الله تعالى ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً ۚ وَاللَّهُ يَقْبِضُ وَيَبْسُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [البقرة،٢٤٥].

ليس الهدف من الضّرائب تحقيق أكبر موارد للدّولة الإسلاميّة، وإنّما تحديد أوجه للنّفقات لبعضها غايات معيّنة هي كفالة الفقراء والمساكين. يقول عزّ وجل ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ ۖ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [التوبة،٦٠].

تعمل الزّكاة بذلك على دعم المصالح الاجتماعيّة بكفالة المحتاجين من الفقراء والمساكين وحتّى الغارمين العاجزين عن إفساد ديونهم.

2- خلوّ التّنظيم الماليّ الإسلاميّ من المعاملات الرّبويّة: جاء الإسلام بالحكم القاطع في تحريم الرّبا في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾[البقرة،٢٧٨]. فالماليّة الإسلاميّة لا تقرّ المعاملات الربويّة، ولا تسمح بقيام المنشآت التي تتعامل فيها، لما في ذلك من ظلم الأغنياء للفقراء والمعسرين.

3- تعدد موارد الدولة الإسلاميّة: فبجانب فريضة الزّكاة المفروضة على الأشخاص، فُرضت ضريبة الخراج على الراضي وضريبة العشور على أموال التّجارة وضريبة الجزية، وبجانب نظام الضّرائب المطبّق أخذت الماليّة الإسلاميّة بمورد الفيء (ما يُطلق على الأموال التي تعود إلى المسلمين من الكفّار عفوًا بدون قتال) وهو ما يقابل إيرادات الملك العام في العصر الحديث. كما أنّ هناك موردًا هامًا ساند الماليّة الإسلاميّة في أوائل العهد بالمجتمع الإسلاميّ وهو مال الغنيمة.

4- إنضباطيّة الماليّة الإسلاميّة: فقد كان رسول الله ﷺ يراقب من يستعملهم من الولاة والعمّال ويكشف عملهم. وإذا كانت الدولة الحديثة تعمل على ترشيد الإنفاق العام، فإنّ القرآن الكريم قد سبقها في ذلك في قوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا﴾ [الفرقان،٦٧]. فالآية الكريمة منعت الإسراف في المال العام وإنفاقه دون مبرر ومنعت التقتير، لأنّ التّقتير في المال يؤدّي إلى سوء أداء الخدمات العامّة بسبب حاجتها إلى الأموال.

5- مرونة النّظام الماليّ الإسلاميّ: من ذلك مثلًا ضريبة الجزية التي كانت تؤخذ من أهل الكتاب، فقد جاء النّص القرآني عليها مجملًا، حتّى يعطوا الجزية، فطبّق ﷺ النّص حسب ظروف كل حالة، فأخذت الجزية في بعض الأحيان ذهبًا، وفي أحيان أخرى ثيابًا وإبلًا وأخشابًا ونحو ذلك.

6- النّظام الماليّ الإسلاميّ ذو إتّجاه إجتماعي: الزّكاة مثلًا وهي ركن هام من أركان الإسلام، تهدف إلى جانب غرضها الماليّ إلى هدف إجتماعي. فقد حقّق القرآن الكريم المستحقّين لها، وهم كالفقراء والمساكين والغارمون... وقد كان على الحكومة الإسلاميّة أن تدفع كل دين ثابت بعقد صحيح، عجز المدين عن سداده.

7- النّظام الماليّ في الإسلام مقنّن: فالموارد الماليّة الإسلاميّة فرضت في القرآن الكريم، كالزّكاة والجزية وقسمة الغنائم.

ولم يقتصر الأمر على الموارد، بل إنّ بعض أوجه الإنفاق كان يؤخذ فيها رأي الصّحابة وأولي الأمر، وفي ذلك تطبيق لمبدأ إعتماد النّفقة قبل صرفها.

8- النّظام الماليّ الإسلاميّ إلّهي المصدر وإجتهادي من حيث التّطبيق: إنّ المبادئ والأصول الماليّة التي وردت بنصوص القرآن الكريم والسنّة النّبويّة الشّريفة هي مبدئ عامّة وشاملة، ومن ثمّ يمكن الإجتهاد بالرّأي في تطبيقها بما لا يخالف القرآن الكريم والسّنّة النّبويّة الشّريفة كما يجوز العمل على ملائمة تطبيقها بإختلاف الزّمان والمكان. فعمل المجتهد في النّظام الماليّ الإسلاميّ شأن أي مجتهد في المجالات الإسلاميّة كافّة هو تطبيقي لا إنشائي، لأنّه لا ينشأ قاعدة من عنده وإنّما هو يظهر وكشف حكم الله سبحانه وتعالى في المسألة المطروحة.

- **ضوابط الاقتصاد الإسلاميّ العامّة**

يقدّم الإسلام في مجال تحقيق التّنمية نمط فريد ونموذج متميّز يخلّص عمليّات التنمية المعاصرة من سلبيّاتها ويقدّم معالجات مختلفة التّنمية والإصلاح الاقتصاديّ الإجتماعي في شتّى المجالات، ولكي تنهض الأمّة الإسلاميّة وتصبح من بين الدول المتقدّمة في ممارسة ما تكتسبه في الاقتصاد الإسلاميّ، لا بد من تطبيق أحكام وضوابط ملزمه تتميّز فيها الشّريعة الإسلاميّة والتي تسري على الجميع، أهمّها:

1 - ضوابط شرعيّة

يعتبر الضّابط الشّرعي من أهم الضّوابط في الاقتصاد الإسلاميّ التي يتوجّب على كل مسلم بديهيًّا العمل والإلتزام بها بقوله تعالى﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾[التوبة، 105] تطبيقها في سلطته عند إبرام العقود وإشتراط الشّروط فيها لتكون جائزة شرعًا خاصّة في ظل مبدأ حرّيّة التّعاقد حتى لا تتفلّت هذه العقود والشّروط من ضوابط الشّرع الشّريف.

فالضّابط الأول الأصلي في الضّوابط الشّرعيّة هو ضابط الحلال والحرام، فالأصل عدم وجود نهي في الشّرع عن العقد أو الشّرط، فالعقد المحرّم كأن يعقد مع الآخر عقد بيع أو إيجار لشيء محرّم كالخمر حرم عليكم الخمر، بقوله تعالى ﴿إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ ۖ فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾[البقرة،١٧٣]، وقوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ ۚ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾[البقرة،١٦٨]، وقوله عزّ وجلّ ﴿الْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ ۖ وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حِلٌّ لَكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَهُمْ ۖ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ وَلَا مُتَّخِذِي أَخْدَانٍ ۗ وَمَنْ يَكْفُرْ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ حَبِطَ عَمَلُهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾[المائدة،٥].

كالشّرط المحرّم الذي يكون فيه فوائد ربويّة على الدّيون المحرّمة بقوله تعالى﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا ۗ وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا ۚ فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ ۖ وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾[البقرة،275]، وقوله جلّ جلاله﴿وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ ۖ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ﴾[الروم،39]، وقوله تبارك وتعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا الرِّبَا أَضْعَافًا مُضَاعَفَةً ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[آل عمران،130].

روي عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: « لعن رسول الله ﷺ آكلُ الرّبا ومؤكِلهُ»[1]. وروى سليمان بن عمرو، عن أبيه، قال: سمعت رسول الله ﷺ في حجّة الوداع يقول: « ألا أنّ كلّ ربًا من ربا الجاهليّة موضوع، لك رُءُوسُ أموالِكم، لا تَظلِمونَ، وَلا تُظلمونَ»[2]. وعن ابن مسعود، عن النّبيِّ ﷺ، قَالَ: « مَا أَحَدٌ أَكْثَرَ مِنَ الرِّبَا، إِلَّا كَانَ عَاقِبَةُ أَمْرِهِ إِلَى قِلَّةٍ»[3].

بالإضافة إلى عدم تضمين العقود الإسلاميّة للغرر والجهالة في معاملات النّاس، لأنّ رضا النّاس ببعض أسبابه في الاقتصاد الإسلاميّ هو الظّن في النّيّة السّليمة بقوله ﷺ: « إِنَّمَا الأَعْمَالُ بالنيّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امرئٍ مَا نَوَى »[4]، لأنّ الشّرع لا يرضى إلاّ رعاية النّاس بما يفيد مصلحة الجميع والنّهي عن بيع الغرر هو أصل عظيم من أصول كتاب البيوع[5]، والنّهي عن الجهالة والغرر، وقد نهى النّبي ﷺ عن بيع الغرر، وذكر منه أشياء كبيع الحصاة قبل أن تُزهى، وبيع حبل الحبلة، والحصاة وغيره[6].

إضافة إلى منع الإحتيال على مقاصد العقود لأنّه ما جعل من عقد إلاّ وقصد من وراءه تحقيقه، وإنّ مقاصد العقود في ديننا محفوظة بما يحقق الصّالح البشري ويمنع الظلم والنّزاع، بقوله ﷺ: « المسلم أخو المسلم، لا يظلمه ولا يسلمه، ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرّج عن مسلم كربة فرّج الله عنه كربةً من كرب يوم القيامة»[7].

تتنوّع مقاصد العقود فمنها مقصد إلى تسهيل الحياة بتبادل السّلع بالأثمان وقد جعل البيع على رأسها، فليس من عقد إلاّ وله مقصد شرّع العقد لتحصيله وتحقيقه، ولا فرق بين أن يأتي مقصد العقد أصالة من الشّرع أو من النّاس إذا كان لا يصادم أصلًا أو نصًّا في الشّرع.

فما يقصد الشّرع إليه أو يقصد النّاس الوصول به إلى مصالحهم، نصّت عليه النّصوص أو استنبطه العلماء منها، أو درج النّاس على التّعامل على وفقه فهو معتبر شرعًا في المقاصد ما دام لا يصادم الأصول، وحكم كل عقد هو الأثر المترتّب عليه أو الغاية المقصودة من إنشائه[8]، وكل تصرّف تقاعد عن تحصيل مقصودة فهو باطل[9].

(1) الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (- 255ه)، **مسند أو سنن الدارمي**، تحقيق حسين سليم أسد الداراني، كتاب البيوع (18)، باب في آكل الرّبا ومؤكله، المملكة العربية السعودية، دار المغني للنشر، ط1، 1412م/2000م، ح 2577، 3، 550.

(2) السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي (-275ه)، **سنن أبي داود**، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، كتاب البيوع (12)، باب في وضع الربا، بيروت، دط، دت، ح 3334، 3، 244.

(3) إبن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (-273ه)، **سنن إبن ماجه**، كتاب التجارات (12)، باب التغليظ في الربا (58)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مصر، دار إحياء الكتب العربية، دط، دت، ح2279، 2، 765.

(4) البخاريّ، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل (-256ه/ 870م)، **صحيح البخاري**، كتاب بدء الوحي (1)، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلّم (1)، بيروت، دار إبن كثير، ط1، 1423ه/ 2002م ، ح1، 7. النووي، أبو زكريا (-676ه)، **صحيح مسلم بشرح النووي**، كتاب الإمارة (33)، باب قوله e إنّما الأعمال بالنّيّة وأنّه يدخل فيه الغزو وغيره من الأعمال (45)، مصر، مؤسسة قرطبة، ط2، 1414ه/ 1994م، ح 1907، 12، 79.

(5) النووي، أبو زكريا، **صحيح مسلم بشرح النووي**، المصدر نفسه، كتاب البيوع (21)، باب بطلان بيع الحصاة والبيع الذي فيه غرر (2)، 10، 220.

(6) الشّاطبي، إبراهيم بن موسى اللّخمي الغرناطي المالكي أبي إسحاق (-790ه)، **الموافقات**، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دم، دار إبن عفّان، ط1، 1417ه/1997م، 3، 416، 417.

(7) السجستاني، أبو داود، **سنن أبي داود**، مصدر سابق، كتاب الأدب (40)، باب المؤاخاة، ح 4893، 4، 273.

(8) الخفيف، علي، **أحكام المعاملات الشّرعيّة**، القاهرة، دار الفكر العربي، دط، 2008م، 227.

(9) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (-911ه)، **الأشباه والنّظائر**، دم، دار الكتب العلمية، ط1، 1411ه/1990م، 285.

في هذه القاعدة من العموم ما يسمح بشموليّتها لجميع العقود، ويرجع بطلان مثل هذا التّصرّف إلى أنّه قد فرغ من معناه الذي وجد لأجله، وكل قصد ناقض قصد الشّارع فباطل[1]، دليل ذلك القاعدة الشّهيرة التي تنصّ على أنّ "العبرة في العقود للمقاصد والمعاني، لا للألفاظ والمباني"[2].

لا يجب على أي طرف من أطراف العقد أن يؤثّر على الحريّة العقديّة للالتزام بأمر ليس من مقتضى العقد دون مبرر شرعي ممّا يؤدّي إلى تقليص أو تنازل عن حق من حقوقه، بل الضّابط الشّرعي يحثّنا دائمًا في التّعامل بالمعاملات على أساس المنفعة والخير وحفظ الحقوق بقوله ﷺ: « مَنْ أَخَذَهُ بِغَير حَقِّهِ، كانَ كالذي يَأْكُلُ ولا يَشْبَعُ »[3].

2 – **ضوابط أخلاقيّة**

إنّ الضّابط الأخلاقي يقتضي تقيّد المنتج المسلم بالأخلاق الفاضلة، والابتعاد عن الأخلاق السّيئة الضّارة بالعمليّة الإنتاجيّة، مثل الكذب والغشّ والإضرار بالآخرين.

إنّ الدّراسات الاقتصاديّة الوضعيّة لم تكن تهتم بالرّبط بين الأخلاق والاقتصاد، وإنّ تلك القضيّة تعد محسومة في الاقتصاد الإسلاميّ فهي من البديهيّات التي لا تقبل الجدل، بل إنّ الأخلاق الأساس لكل تشريع سواء في المجال الاقتصاديّ أو غيره من المجالات.

غير أنّ المؤمن الذي يخاف الله ويتّقيه يعلم علم اليقين أنّ عمله مكشوف عند الله وأنّه محاسب عليه، فهو رقيب على نفسه الأمر الذي يكون فيه خلاص له ويعود عليه وعلى المتعاملين معه بالنّفع المؤكّد من خلال ضوابط السّلوك الإنساني المتمثّل بالتّقوى من الوفاء بقوله تعالى﴿بَلَىٰ مَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِ وَاتَّقَىٰ فَإِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ﴾ [آل عمران،76].

الإصلاح بقوله عزّ وجلّ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَنْفَالِ ۖ قُلِ الْأَنْفَالُ لِلَّهِ وَالرَّسُولِ ۖ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ ۖ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [الأنفال،1].

الصّبر بقوله تعالى﴿لَتُبْلَوُنَّ فِي أَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ وَلَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيرًا ۚ وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ [آل عمران،186].

التّواضع بقوله عزّ وجلّ ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة،179] والتي تعتبر الضّابط القويّ في التّعامل الإسلاميّ.

فضلًا عن الأخوّة بقوله جلّ جلاله ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الحجرات،10].

الإيمان بقوله تعالى﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ۗ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ ۚ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ [آل عمران،110] وقوله تعالى﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ وَلَمْ يُفَرِّقُوا بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ أُولَٰئِكَ سَوْفَ يُؤْتِيهِمْ أُجُورَهُمْ ۗ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا﴾[النساء،152].

---

(1) الشاطبي، إبراهيم بن موسى، **الموافقات**، مصدر سابق، 1، 340.

(2) لجنة مكونة من عدّة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانيّة، **مجلة الأحكام العدلية**، تحقيق نجيب هواويني، كراتشي، الناشر نور محمد، دت، المادة 3، 16. باشا، محمد قدري (-1306ه)، **مرشد الحيران إلى معرفة أحوال الإنسان**، مصر، المطبعة الكبرى الأميرية، ط2، 1308ه/ 1891م، المادة 220، 36.

(3) النووي، أبو زكريا، **شرح النووي على صحيح مسلم**، مصدر سابق، كتاب الزكاة (12)، باب تخوّف ما يخرج من زهرة الدنيا (14)، ح 1052، 7، 199.

الإحسان في قوله عزّ وجلّ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [النحل،90] وقوله عزّ وجلّ ﴿وَأَنفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ ۛ وَأَحْسِنُوا ۛ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [البقرة،195]، ولا يمكن أن نجد لهذه الصّفات مثيلًا في القوانين الوضعيّة.

فضلًا عن أساسيّات المعاملة الشّرعيّة بين أفراد المجتمع التي تتحلّى بالصّدق والأمانة والعدل ومنع الظّلم.

3 – **ضوابط الإنتاج**

إنّ المنتج المسلم ملتزم بما جاءت به الشّريعة من ضوابط لتنظيم نشاطه الاقتصاديّ، أمّا الفرد في الاقتصاد الوضعي قد أعطي الحق في الإنتاج لتحقيق العوائد والأرباح من خلال هذا الحق الذي اكتسبه حتّى ولو تعارض مع المصالح الماديّة والأخلاقيّة للمجتمع.

فالمنتج المسلم يجب الإلتزام بتعاليم الشّريعة الإسلاميّة بأن لا ينتج ما هو حرام، إنّما يجب القيام بالإنتاج المطلوب من خلال إنتاج الطّيّبات التي تنفع النّاس لا الخبائث التي تضرّهم. إضافة إلى إعطاء الأهميّة الأولى لإنتاج الضّروريّات لسدّ الإحتياجات من منطلق تخصيص الموارد وتوجيه عوامل الإنتاج في ذاك الإتّجاه ليحدث أثرًا على تحقيق سعادة النّاس[1].

ومن ناحية أخرى، يحثّ الإسلام المحافظة على الإنتاج بضرورة الإستهلاك المتوازن لسدّ الإحتياجات الذّاتيّة والعائليّة والمجتمعيّة ويمنع الإسراف والتّبذير والتّقتير، بقوله تعالى﴿إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ ۖ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا﴾ [الإسراء،27]، وقوله عزّ وجلّ ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾ [الإسراء،29].

- **ضوابط شرعية عامّة للمتعاملين في المؤسسة الإسلاميّة**

يجب مراعاة الضّوابط الشّرعيّة العامة للمتعاملين في مختلف المعاملات الماليّة سواء كانت من التّبرّعات أو المشاركات أو المعاوضات وذلك لتحقيق التّوازن العادل في مختلف العمليّات الاقتصاديّة والتي تفرض تعاليم الشّريعة الإسلاميّة والإلتزام فيها لحفظ حقوق أفراد المجتمع ومعرفة الإلتزامات وتوزيع المسؤوليّة، وتشمل ما يلي :

1 – لا يجوز للمؤسّسات الماليّة الإسلاميّة ولا للمتعاملين معها الإتّفاق في أي عقد أو معاملة على أمر لا يقرّه الشرع من جميع الوجوه، ولو أقرّته القوانين المعمول بها، لأن الشّرع هو مصدر الأحكام وليس القانون ولا العقد ولا ما يتراضى عليه المتعاقدان.

2– يجب على المؤسّسات الماليّة الإسلاميّة والمتعاملين معها توفير الغطاء القانوني الملزم لتعاملاتهم الماليّة المتوافقة مع أحكام الشّرع، كل ما كان هذا ممكنًا، ذلك تجنبًا لِتغرير أي من الطّرفين بالطرف الآخر، متمثّلًا بإبرامه عقودًا ملزمة شرعًا لكنّها غير ملزمة قانونا، ثم التّخلي عن موجباتها عليه متمسّكًا بعدم اللزام القانوني.

3– يجب توفير الغطاء القانوني الملزم من جهة وعدم مخالفة الشّرع من جهة أخرى، فإنّه يجب على المؤسّسات الماليّة الإسلاميّة وعلى المتعاملين معها الإستفادة ممّا تتيحه القوانين من حريّة التّعاقد واشتراط الشّروط، من أجل الخروج بصيغ شرعيّة وقانونية لهذه العقود، وذلك على الوجه الآتي:

– إذا كان الحكم القانونيّ لا يتوافق مع الحكم الشّرعي، لكنّ القانون لم يعتبره من الأحكام الملزمة

(1) الحارثي، جريبة بن أحمد بن سنيان، **الفقه الاقتصاديّ لأمير المؤمنين عُمر بن الخطّاب**، جدّة، دار الأندلس الخضراء للنّشر والتّوزيع، ط1، 1424ه/ 2003م، 61، 69 - 70.

(ليس نصًا آمرًا)، وأجاز للمتعاقدين الإتّفاق على خلافه، فإن من الواجب على المتعاقدين أن ينصا على خلافه ممّا يتوافق مع الحكم الشرعيّ.

– إذا كان الحكم القانوني يتوافق مع الحكم الشرعي، لكن القانون لم يعتبره من الأحكام الملزمة (ليس نصًا آمرًا)، وأجاز للمتعاقدين الإتفاق على خلافه، فإنّه لا يجوز للمتعاقدين أن ينصا على خلافه مما يتعارض مع الحكم الشرعي.

– في حال أوجب الشارع حقًا لأحد الطّرفين أو إلتزامًا عليه، ولم يوجبه القانون، لكن لا يوجد ما يمنع قانونًا من إضافته إلى العقد، فمن الواجب أن يضاف إلى العقد وينص عليه بوضوح.

– في حال منع الشّارع الطّرفين من إضافة حق أو التزام إلى العقد على صورة شرط من الشّروط، ولم يمنعه القانون، فلا يجوز شرعًا أن ينصّ عليه في العقد.

4– يجب على المؤسّسات الماليّة الإسلاميّة وعلى المتعاملين معها الإلتزام بالإجراءات والتّرتيبات التي يفرضها القانون لتحقيق مصالح مشروعة للعاقدين وللمجتمع، إذا كانت متوافقة مع قواعد السياسة الشّرعيّة الإسلاميّة.

5– يجب على المؤسّسات الماليّة الإسلاميّة وعلى المتعاملين معها الإلتزام بالشّروط، والصّيغ الشّرعيّة للعقود المنظّمة للحقوق والإلتزامات المتبادلة بينهم، وعدم الإكتفاء بشمول مضمونها بالعقود المجازة قانونًا، وذلك تأكيدًا على سيادة الشّرع والاحتكام إليه من جهة، وتوضيحًا للحقوق والالتزامات المفروضة على كل طرف من جهة أخرى، وخاصّة في المستجدات التي قد تطرأ على العقد وتنفيذه لاحقًا.

6– في حال رغب أحد طرفي العقد من الاستفادة من بعض الميزات والحقوق التي يفرضها القانون له، وكانت هذه الميزة مقره شرعًا من حيث الأصل، ولكن لا بد من النّص عليها في العقد، أو الاتفاق عليها اتّفاقًا منفصلًا عنه، فإنّ من واجبه المطالبة بإضافة هذا الشّرط أو إبرام هذا الاتّفاق، ولا يصح منه الاكتفاء بالالزام القانونيّ، وفي حال عدم قيام هذا الشّرط أو الإتّفاق فلا يجوز له المطالبة بهذه الميزة أو الحق، ما لم يقم سبب شرعيّ آخر للجواز.

7– على جميع الأحوال لا يجوز للمؤسّسات الماليّة الإسلاميّة، ولا للمتعاملين معها اللّجوء إلى القضاء للمطالبة بأي حقّ من الحقوق، أو تنفيذ أي حكم من الأحكام ما لم يتوفّر له السّند الشّرعيّ الكافي، ولا يجوز لأيّ منهما الامتناع عن أداء حق أو تنفيذ حكم، ولو لم يلزم به القانون أو القضاء ما لم يقم لديه المانع الشرعيّ المجيز لذلك.

8– في جميع العقود المبرمة بين المؤسّسات الماليّة الإسلاميّة والمتعاملين معها، يجب أن ينص في العقد على أن أحكام هذه العقد، وجميع الآثار النّاشئة عنه خاضعة لأحكام الشّريعة الإسلاميّة، وفي حال نشوب خلاف بين طرفيه يكون المرجع هو التّحكيم الشّرعي عند أهل الاختصاص والخبرة[1].

(1) القضاة، آدم نوح معابدة، **العمل المصرفي الإسلامي بين قرارات المجامع الفقهيّة والقوانين السّارية**، بحث مقدّم إلى مؤتمر المصارف الإسلاميّة بين الواقع والمأمول، دبي، دائرة الشؤون الإسلاميّة والعمل الخيري، 2009، 59- 61.

الخاتمة

يتّضح جليًّا من خلال المميّزات الذي يتميّز فيها نظام المعاملات الماليّة في الإسلام والإلتزام بتلك الضّوابط الشّرعيّة أنّ الأخلاق الإسلاميّة آداب زكيّة في الأقوال والأعمال، في السّر والعلن، نزل بها القرآن الكريم، وفسّرتها السّنّة النّبويّة المطهّرة قولًا وعملًا وتقريرًا، وأصبحت علمًا مهمًا من علوم الإسلام وخاصّة بين النّاس المتعاملين في الحياة الماليّة الإسلاميّة بمختلف أنواع المعاملات الماليّة سواء أكانت من المعاوضات والتّبرعات والمشاركات.

يجب تفعيل الآداب الإسلاميّة في سلوك أفراد الأمّة عامّة وفي الشّباب خاصّة التي تسهم في تنشأة الأجيال على السّلوك الخيّر والآداب الاجتماعيّة النّبيلة ودفعهم إلى فعل الخير والتّراحم والتّعاطف والمحبّة والصّدق والأمانة والأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في المجتمع.

ثُبت المصادر والمراجع

1- القرآن الكريم

2- إبن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (-273هـ)، سنن إبن ماجه، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مصر، دار إحياء الكتب العربية، دط، دت.

3- إبن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب مسكويه (- 421هـ)، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، تحقيق وشرح غريبه ابن الخطيب، مكتبة الثقافة الدّينيّة، ط1.

4- إبن منظور، محمد بن مكرم بن علي (-711هـ)، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط3، 1414هـ. 5- أيّوب، حسن، السّلوك الإجتماعي في الإسلام، القاهرة، دار السّلام للطّباعة والنّشر، ط1، 1422هـ/2002م.

6- باشا، محمد قدري (-1306هـ)، مرشد الحيران إلى معرفة أحوال الإنسان، مصر، المطبعة الكبرى الأميرية، ط2، 1308هـ/ 1891م.

7- باشا، محمد كامل مرسي، الحقوق العينيّة الأصليّة، القاهرة، المطبعة العالميّة، ط2، 1951م.

8- البخاريّ، أبي عبدالله محمد بن اسماعيل (-256هـ/870م)، صحيح البخاري، بيروت، دار إبن كثير، ط1، 1423هـ/ 2002م.

9- بن حنبل، أحمد (-241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، مسند أبي هريرة رضي الله عنه، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421هـ/2001م.

10- الترمذي، محمد بن عيسى(-279هـ)، سنن التّرمذي، أبواب البرّ والصّلة (25)، باب ما جاء في الإحسان والعفو، تحقيق وتعليق أحمد محمد شاكر(ج 2،1) ومحمد فؤاد عبد الباقي(ج3) وإبراهيم عطوة عوض(ج5،4)، مصر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1395هـ/1975م، ح 2007.

11- الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف (-816هـ)، التّعريفات، تحقيق جماعة من العلماء، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 1403هـ/1983م.

12- الحارثي، جريبة بن أحمد بن سنيان، الفقه الاقتصاديّ لأمير المؤمنين عُمر بن الخطّاب، جدّة، دار الأندلس الخضراء للنّشر والتّوزيع، ط1، 1424هـ/ 2003م.

13- الخفيف، علي، أحكام المعاملات الشّرعيّة، القاهرة، دار الفكر العربي، دط، 2008م.

14- الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (- 255هـ)، مسند أو سنن الدارمي، تحقيق حسين سليم أسد الداراني، المملكة العربية السعودية، دار المغني للنشر، ط1، 1412م/2000م.

15- الزّبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزّاق المرتضى الحسيني (- 1205هـ/ 1790م)، تاج العروس من جواهر القاموس، دم، دار الهداية، دط، دت.

16- الزلمي، مصطفى والبكري، عبد الباقي، المدخل لدراسة الشّريعة الإسلاميّة، بغداد، مديريّة الكتب للطباعة والنّشر، 1989م.

17- السّباعي، مصطفى، **أخلاقنا الاجتماعيّة**، دمشق، مكتبة الشّباب المسلم، دط، 1955م.

18- السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي (-275هـ)، سنن أبي داود، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، دط، دت.

19- السنهوري، عبد الرزاق السّنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني حق الملكيّة، القاهرة، دار النّهضة العربيّة، 1967م.

20- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (-911هـ)، الأشباه والنّظائر، دم، دار الكتب العلمية، ط1، 1411هـ/1990م.

21- الشّاطبي، إبراهيم بن موسى اللّخمي الغرناطي المالكي أبي إسحاق (-790هـ)، الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دم، دار إبن عفّان، ط1، 1417هـ/1997م.

22- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقري (-770هـ/1368م)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق عبد العظيم الشناوي، القاهرة، دار المعارف، ط2.

23- القضاة، آدم نوح معابدة، العمل المصرفي الإسلاميّ بين قرارات المجامع الفقهيّة والقوانين السّارية، بحث مقدّم إلى مؤتمر المصارف الإسلاميّة بين الواقع والمأمول، دبي، دائرة الشؤون الإسلاميّة والعمل الخيري، 2009م.

24- قطب، سيدّ، خصائص التّصوّر الإسلاميّ ومقوّماته، القاهرة، دار الشّروق، دط، دت.

25- قلعجي وقنيبي، محمد رواس و حامد صادق، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1408هـ/ 1988م.

26- لجنة مكونة من عدّة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانيّة، مجلة الأحكام العدلية، تحقيق نجيب هواويني، كراتشي، الناشر نور محمد، دت.

27- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مصر، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 1425هـ/2004م.

28- محمد، قطب إبراهيم، النّظم الماليّة في الإسلام، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1996م.

29- المشيقح، خالد بن علي، المعاملات الماليّة المعاصرة، من دروس الدورة العلمية بمسجد الراجحي بمدينة بريدة عام 1424هـ.

30- النووي، أبو زكريا (-676هـ)، صحيح مسلم بشرح النووي، مصر، مؤسسة قرطبة، ط2، 1414هـ/1994م.

رعيّة صيدا في ذاكرة الخوري إلياس عطيّة (1895- 1910)

المونسنيور إلياس جرجس الأسمر

تمهيد

تعود جذور عائلة عطيّة في صيدا إلى بلدة دبل الجنوبيّة[1]، نَزَحَ بعض أفرادها إلى مدينة صور ولَحِقَ بهم الخوري يوسف عطيّة الملقب بالصّوري لزيارة والدته التي لازمها سنة كاملة. ولمّا كانت رعيّة صيدا بحاجة إلى كهنة أكُفاء، استدعاه المطران عبدالله البستاني (1866–1819) راعي أبرشيّة صور وصيدا، وكلّفه بخدمة الرعيّة، لما كان يتميّز به من خبرة في الحياة الرّوحيّة، ومعرفة في علم اللاهوت، وأسند إليه تنشئة الطّلاب الإكليريكيين إستعدادًا للكهنوت، فتتلمذ على يده الخوري مبارك شلهوب ابن الخوري يوسف وأيضًا الخوري إلياس عطيّة ابن الخوري بشارة الذي استلم فيما بعد رعيّة صيدا ومن ثمّ الوكالة الأسقفيّة في صيدا وإقليم التفاح[2].

استقرّ الخوري يوسف عطيّة الصوريّ مع شقيقه بشارة في صيدا سنة 1836، في أثناء سيطرة الحكم المصريّ على الساحل الشرقيّ للبحر المتوسط (1840–1830). هذا الحكم الذي أعطى بعض المناصب للموظفين المسيحيين. فإبراهيم باشا قائد الحملة المصريّة عيّن يوسف القرداحي مسؤولًا إداريًّا في مدينة عكا. وهذا الأخير أعطى بدوره صهره، زوج شقيقته، يعقوب نمّور مركزًا مهمّا في الحكومة في مدينة صيدا[3].

في تلك الحقبة أنيطت الحياة الرّوحيّة والرّعويّة في مدينة صيدا بكهنة تعاقبوا على خدمتها، ومنهم الخوري المعوشي والخوري مبارك شلهوب الذي اتّخذ له امرأة من بلدة كفرجرة ورُزِقَ منها ولدين هما عبدالله ومريم، وترمل باكرًا[4].

وفي أوائل خمسينيات القرن التّاسع عشر، أقدمت عائلة رزق الله في صيدا على توسيع كنيسة مار إلياس في حي رجال الأربعين التي كانت قبوًا، وأدّى ذلك إلى خلاف بين العائلات المارونيّة الصّيداويّة في المدينة، فتدخل المطران عبدالله البستاني ومعه البطريرك يوسف الخازن لحلّ الخلاف، واتّفق على تعيين الخوري بشارة عطيّة كاهنًا شرعيًّا في المدينة مع أخيه الخوري يوسف الصّوريّ ومعهما الخوري مبارك شلهوب. واستمالت عائلة رزق الله الخوري بشارة إلى جانبها، ما أثار حفيظة بعض العائلات. لم تهدأ الخلافات في صيدا عند هذا الحد، بل أقدم أولاد المرحوم رزق الله جبور في أوائل ستينيات القرن التّاسع عشر على إضافة بناء على الحنيّة الأصلية في مقام مار إلياس في جبل حارة صيدا[5]، ودفنوا والدهم وأخوهم رفول داخل المقام، وبنوا مذبحًا فوقه، ورفعوا عليه بلاطة كتب عليها: «إن عائلة رزق الله جبور بنوا هذه الكنيسة من مالهم». استاءت عائلة نمّور من هذا التّصرّف، فلجأت إلى المطران

(1) يذكر الخوري إلياس عطيّة: أنه زار المطران بولس بصبوص في بيت الدين ومعه ابنه يوسف وابن عمه الخوري طانيوس إسحاق الخوري من بلدة دبل الجنوبيّة محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحدث بين سنة 1903- 1913، ص 12.

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كتيب صغير، قياس 5سم و10 سم، عدد 1، ص1-2.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 1.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص5-4.

(5) مقام مار إلياس حارة صيدا: يقع شرقي مدينة صيدا، على تلة تشرف على المدينة، وكان إلى جوار هذا المقام مدافن العائلات المارونيّة في صيدا.

عبدالله البستاني في سنة 1864[1] وطلبت دفن ابنها يوسف في الجهة المقابلة لمقابر عائلة رزق الله، وأدّى ذلك إلى انشقاقٍ بين العائلتين، مما استدعى تدخل المطران بطرس البستاني سنة 1965، بطلب من المطران عبدالله والبطريرك بولس مسعد، فحضر إلى صيدا وأمضى فيها خمسين يومًا، فقرّب وجهات النّظر بين العائلات المارونيّة. ولمّا طلبت عائلة رزق الله تدخل الخوري بشارة لصالحها، كان جوابه أنّه كاهن للرعيّة بأجمعها[2]. هذا هو واقع الحال في الرعيّة المارونيّة في مدينة صيدا لمّا استلمت عائلة عطيّة خدمتها.

أولًا: حياة الخوري إلياس عطيّة

ولد إلياس عطيّة في مدينة صيدا سنة 1851، والده الخوري بشارة الذي نزح من مدينة صور إلى صيدا مع شقيقه الخوري يوسف الصوريّ، والدته مريم الحاصباني. تتلمذ إلياس على يد عمّه الخوري يوسف الذي علّمه العلوم وأصول اللغة العربيّة التي برع فيها، فنظم الأبيات الشّعريّة وكتب الرّوايات ودوّن المذكرات. ولمّا كان منذ صغره يشعر بدعوة إلى الكهنوت، أرسله المطران بطرس البستاني راعي الأبرشيّة إلى الخوري يوسف عطيّة ليدرس العلوم اللاهوتيّة استعدادًا للكهنوت. ولما أكمل دراساته اللاهوتيّة، اختار إلياس أن يكون كاهنًا متزوّجًا متمّمًا إرادة والده.

اقترن بسرّ الزّواج المقدس بمريم مارون أفندي نمور ابنة صيدا في نيسان 1872 وسكن مع والديه في منزل العائلة في بداية حياته الزوجيّة ما يقارب السّبع سنوات، وبعدها استأجر منزل يعقوب الخوري في صيدا وانتقل إليه وسكن فيه[3]. رزقهما الله ثمانيّة أولاد، خمسة أبناء وثلاث بنات: ابنته وردة هي البكر تزوّجت من فرج الله ابن إسكندر نادر، ويوسف الذي أصبح كاهنًا وتزوج بثريا ابنة الخواجة إسكندر جبور نمور، وأوجانيه التي تزوجت من توما كيّال وترملت، ويوحنّا الذي اقترن بابنة خالته هند ابنة حبيب يوسف نمور، وبولس الذي بقي عازبًا، وبطرس الذي اتّخذ حنينه ابنة يوسف غلّي زوجة له، ومخايل الذي توفي في عمر السّادسة عشر بداء الحمى الخبيثة، وبولين آخر مواليده التي بقيت عزباء. هاجر بولس ويوحنّا ومعهما شقيقتيهما وردة وأوجانية مع عائلاتهم إلى القارة الأميركيّة، إلى مدينة سنبستيان في أوهايو.

أسّس إلياس المدرسة الوطنيّة المارونيّة في صيدا (حي رجال الأربعين) سنة 1878، فانتسب إليها أولاد الفقراء، في حين أنّ الأولاد الأحسن حالًا كانوا يتعلمون في مدرسة الآباء اليسوعيّين في صيدا[4]. لم يُكتب للمدرسة أن تستمر، لأنّ إلياس هاجر مع عائلته إلى بلاد النيل سنة 1881 بدعوة من عمَّي زوجه بشارة ونقولا نمور، وفتح مدرسة أطلق عليها اسم «مدرسة الطّلبة» بدعم من أقربائه. بقي في تلك البلاد حتى أواخر 1882 ثم عاد بعدها إلى وطنه الأم، الى مدينة صيدا، بعد أن عصف بمصر الهواء الأصفر[5].

---

(1) كان الأجدر بعائلة نمور أن تقصد المطران بطرس البستاني المساعد للمطران عبدالله، لأن الأمور التدبيرية في الأبرشيّة أصبحت بيده، فالمطران عبدالله في السنوات الأخيرة من حياته أمضاها في مزرعة بكشتين قرب بلدة الدبية في الصلاة والتأمل. وأسندت إدارة الأبرشيّة إلى المطران بطرس البستاني. وعندما طلبت عائلة نمور من المطران عبدالله أن تدفن ابنها في الجهة المقابلة لعائلة رزق الله، كان سنة 1865 قبل سنة من وفاة المطران عبدالله، لهذا أدى ذلك إلى خلاف في الرعيّة. لأن المطران عبدالله أذن لهم ويأخذ بالحسبان عواقبها، يوسف خطّار غانم، برنامج أخوية القديس مارون، الجزء الثاني، بيروت المطبعة الكاثوليكيّة، 1903، ص 354،

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كتيب صغير قياس 5سم و10ستم، عدد1، ص13-12.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كتيب صغير قياس 5سم و10ستم، عدد3، ص19.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كتيب صغير قياس 5سم و10سم، عدد 3، ص 5.

(5) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص27-26.

ولمّا رجع إلياس إلى صيدا، بدأ يفكر بنيل الدرجة الكهنوتيّة. عرض الأمر على المطران بطرس البستانيّ فلاقى عرضه استحسانًا لدى المطران، فرقاه سيادته إلى درجة الكهنوت نهار الخميس في الرابع من كانون الأوّل سنة 1884 في كنيسة الكرسي الأسقفي في بيت الدين على مذبح مار شليطا [1]، وبدأ يعاون والده في خدمة رعيّة صيدا. ولمّا تقدم والده في السن، أصبح خادمًا للرعيّة، ومن ثمّ وكيلًا أسقفيًا على مدينة صيدا وإقليم التفاح[2].

أمضى الخوري إلياس خدمته الرّعويّة في مدينة صيدا بين أبنائها يمدّ جسور التّواصل مع العائلات الصّيداويّة من كل الملل، فأرسى علاقات متينة مع وجهاء المدينة، شاركهم في مناسباتهم التي دُعي إليها، إن في الأفراح أو في الأتراح، بقي على تواصل مع مسؤولي الحكومة في صيدا وفي مقدمتهم القائمقام، صادَقَ قناصل الدّول الكبرى السّاكنين في صيدا وبعضهم من العائلات الصّيداويّة وتبادل معهم الزّيارات بروح الأخوّة والمحبة.

عيّنه المطران بطرس البستاني راعي أبرشيّة صور وصيدا المارونيّة في الأوّل من نيسان سنة 1895 وكيلًا أسقفيًا في مدينة صيدا، لينوب عنه في الأمور الزّمنيّة تجاه الحكومة، على أن يخلص لها ويخدم جانبها، وجانب الأهالي الذين هم من رعيّة الدّولة العليّة. وقد كلّفه أيضًا المطران أن يهتمّ بتوزيع البدلات العسكريّة على أبناء رعيّته الصّيداويّة، «وأن يتخذ معه أشخاصًا من ذوي المعرفة والإستقامة، ليوزعوها أمامه بحسب نوايا الحكومة الخيريّة، ولتحصل الحكومة على الأدعيّة من أفواه الفقراء والعجزة والأرامل واليتامى...»[3].

بدأت بعض الأصوات في المدينة من أبناء الطائفة المارونيّة، تبث أخبارًا بين العائلات الصّيداويّة بأنّ وكالة المطران سحبت من الخوري إلياس للحطّ من مقامه. وبهذا الشّأن، وصل إلى قائمقام صيدا رضا بك تلغرافًا من المطران البستاني في 17 تموز سنة 1899 يخبره فيه، بأنّ وكيله في أشغال الطّائفة لدى الحكومة هو الخوري إلياس[4].

رُفِعت عرائض شكاوى إلى السّلطات الكنسيّة من بعض أبناء رعيّة مار إلياس صيدا بحقّ الخوري إلياس يتهمونه فيها بانحيازه إلى فريق ضد آخر وأنّه يتعاطى بالسّياسة. ولكنّ حضوره الفعّال في المدينة على الصّعيد الرّوحيّ والزّمنيّ كان شاهدًا على حسن تدبيره، وهذا تجلّى في المناسبات التي شارك فيها إن الكنسيّة منها أو المدنيّة، وأثبت حسن التّصرف واللباقة، فكانت خبرة الحياة له المدرسة الأوّلى التي أكسبته كيفيّة مدّ الجسور مع الآخر.

عاصر الخوري إلياس الحرب العالميّة الأوّلى، عاش وشاهد مآسيها وويلاتها، ودوّن يوميات ما جرى فيها من أحداث مهمة إن في المدينة أو خارجها، وكتب عن تطور الأحداث الإقليميّة والدّوليّة، وما دار بين الدّول المتحاربة من نزاعات وحروب، كتبها نثرًا وشعرًا.

ولمّا أصبح وكيلًا أسقفيًا على مدينة صيدا والجوار، بدأ بتدوين الأحداث التي جرت، فكتب كمًّا من

(1) أرشيف مطرانيّة صيدا المارونيّة، شرطونيّة المطران بطرس البستاني، والخوري ناصر الجميّل، الرسامات في شرطونيّة المطران بطرس البستاني 1890-1862، مجلة المنارة، السنة34، العدد1، 1993، ص94، يذكر المطران بطرس في الشرتونيّة، ان إلياس هو ابن الخوري بشارة عطيّة وقد قبل الدرجات الصغرى (مرتلاً وقارئاً وشدياقاً وشمعدانياً) على يد المطران إسطفان الخازن لم يذكر التاريخ، أما درجة الشماسيّة(رسائلياً وإنجيلياً) فقد منحه إياها المطران بطرس نهار الأربعاء في 3 كانون الأول سنة 1884.

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، دفتر الحوادث الزمنيّة بين سنة 1895- 1902، ص2.

(3) محفوظات الخوري إلياس، المرجع نفسه،ص2.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفية، سنة 1895- 1902، ص 20

المعلومات عن أحداث روحيّة وزمنيّة، حدثت في صيدا والجوار، عاصرها وشاهدها بأمّ العين، وأخرى سمعها أو قرأها في الصّحف. ومما كتب: تاريخ الولادات والعمادات وأكاليل الزّواج، وأسماء الوفيّات لوجهاء المدينة من كل الطّوائف. وإلى الزّيارات التي قام بها المسؤولون المدنيون والرّوحيّون إلى صيدا وجوارها، وسرد نشاطات كنسيّة محليّة، ووصف النّسيج الاجتماعيّ للمدينة، والواقع الحياتيّ لأبنائها، ما يُتيح لقارئها استنتاج ما كانت عليه علاقة أبناء الكنيسة المارونيّة مع المجتمع الصّيداويّ، في حقبة قلّ ما كُتب عن الحضور المارونيّ في صيدا. وربما يعود ذلك إلى أنّ أساقفة الأبرشيّة الذين توالوا على إدارتها لم يكن لديهم مقرًا للكرسي الأسقفي فيها كباقي الطوائف. لهذا يفتقر تاريخ الموارنة في صيدا إلى المصادر والمراجع التي تتحدّث عن حضورهم ووجودهم ودورهم. لهذا تأتي «كوبيا الأحداث» التي دوّنها الخوري إلياس عطيّة لتلقي الضوء على الوجود الماروني في مدينة صيدا، ولتضيف بعض المعلومات عنها وعن مجتمعها. لهذا جمعت الأحداث التي كتبها الخوري إلياس تحت عناوين تحتوي كل عنوان موضوع معين في تواريخ متعددة.

ثانيًا: النّشاط التّربويّ في رعيّة مار إلياس – صيدا

أنشأ الخوري إلياس عطيّة المدرسة الوطنيّة في مدينة صيدا سنة 1878، لتعليم أولاد المدينة الفقراء والأغنياء معا، وكان يومها علمانيًّا، ولكن بعد ثلاث سنوات أقفلت أبوابها، لصعوبة طابعها المجاني، وهاجر السّيد إلياس بعدها إلى مصر، ولكن الهواء الأصفر الذي عصف بتلك البلاد سنة 1883، فرجع إلى لبنان وسيم كاهنًا، وأعاد فتح المدرسة بمباركة المطران بولس بصبوص في 6 آذار سنة 1904.

كتب الخوري إلياس عن نشاط تلامذة المدرسة الوطنيّة، على الصّعيد الثقافي والرّوحيّ، والأداء المسرحيّ، وأشار إلى صعوبات التي كانت تواجهه، سنسرد بعض النّشاطات بحسب تسلسلها الزّمنيّ:

شارك تلاميذ المدرسة في صيدا في 28 تشرين الأوّل 1903 في مسيرة جنائزية للشاب توفيق ابن بشارة رزق الله، إنطلقت المسيرة من كنيسة مار إلياس في المدينة إلى قرية الحارة مكان وجود مدافن الطائفة المارونيّة[1] وهم يرفعون الأنغام والأناشيد المحزنة[2].

وكان تلاميذ المدرسة يقدمون رواية مسرحيّة كل سنة، من تأليف الخوري إلياس، وبحسب الأصول المتّبعة، كان يُفرض على المدرسة التي ترغب في تقديم الرّواية، أن ترفع كتابًا إلى القائمقام للمصادقة عليه والسّماح لها بتقديمها، فكان الخوري إلياس يتبع الأصول ويرفع كل سنة إلى القائمقام نص الرواية التي سيقدمها التّلاميذ. وكان القائمقام يأذن بعرضها. وفي 7 تموز سنة 1904 قدّم الخوري إلياس طلبًا إلى قائمقام صيدا للمصادقة على رواية «مثال الشهامة»، فتدخل بعض المفسدين فصدر أمر بمنعها من الوالي خليل باشا، ما استدعى الخوري إلياس للذّهاب إلى بيروت لهذا الشّأن ولكنّه لم يحصل على فائدة[3].

والأحد في 7 شباط 1904 شخّصت المدرسة الوطنيّة المارونيّة رواية «حفظ العهود» وقد حضر بعض أكابر الرعيّة . ولمّا دعي القائمقام محمد بك كامل، حصل تدخل بعض المفسدين وأخّروا حضوره وأرسل (البوليس) ومأمور الضّابط لمنع تشخيصها، فكان ذلك. وفي اليوم التالي اعترف القائمقام

---

(1) قرية الحارة هي اليوم حارة صيدا، كانت مدافن الموارنة قديماً موجودة على تلة مار إلياس شرق البلدة مطلة على مدينة صيدا.

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث بين سنة 1903- 1913، المرجع السابق، ص6.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 8.

بخطاءه، فحضر إلى المطرانخانة للتعويض عن الأهانة التي سببها للقيمين على المدرسة، وحضر الرواية في 12 شباط مساء وكانت ليلة باهرة[1].

حضر المطران بولس بصبوص رواية «حفظ العهود» لتلاميذ المدرسة الوطنيّة المارونيّة في صيدا مساء الأحد 6 آذار سنة 1904 مع عموم أبناء الطائفة وكانت ليلة مبهجة جدًا وقد سُرَّ سيادته من نجابة التّلاميذ وأعطاهم يوم عطلة وأكرم بماية فرنك إحسانًا للمدرسة. ويوم الإثنين توجّه لزيارة قرية درب السيم[2].

وثاني عيد الكبير 4 نيسان سنة 1904 شارك قنصل فرنسا الخواجة أوجني ديركلو في القداس الإلهي في كنيسة مار إلياس في صيدا وبعد القداس دعي القنصل إلى قاعة المطرانخانة، وقدم تلاميذ المدرسة الوطنيّة المارونيّة قصائد وخطب بالفرنساوي والعربي ودرّبهم عليها استاذهم يوسف إلياس عطيّة[3](شدياق). ونهار خميس صعود الرب في 12 أيار من السّنة ذاتها وزع الخوري إلياس على تلاميذ المدرسة نيشان الاستحقاق بحضور جمهور من الأهالي[4].

شارك اثنا عشر طفلًا من تلاميذ المدرسة الوطنيّة في صيدا في حزيران 1904 في رياضة روحيّة في دير تراسانطة على يد الأب يواكيم الناصري، استمرت أربعة أيام، وبعدها قبلوا المناولة الأوّلى بقداس ترأسه الخوري إلياس نهار الجمعة عيد قلب يسوع الأقدس. والتّلاميذ الذين قبلوا المناولة هم: 1- جرجس راجي، 2- يوسف سليم عبود 3- إلياس البرّاك، 4- أنطوان سرحان، 5- عبدالله راجي، 6- بولص غالي، 7- يوسف نعمة خليل، 8- إلياس خليل عبود، 9- حبيب البراك، 10- شبل غبريل، 11- حبيب سليم عبود، 12- بولين الخوري عطيّة. وكان هذا النهار حافلًا إذا بدأ صباحًا بزياح القربان وانتهى مساء بزياح الورديّة[5].

مساء العشرين من شهر تموز السّاعة التّاسعة عربيّة بعد الظّهر، وزّع الخوري إلياس الجوائز على تلاميذ المدرسة الوطنيّة في صيدا، وقدم التّلاميذ رواية « نكران الجميل» ذات فصلين وكانت الحفلة باهرة بحضور خوارنة الكاثوليك واللاتين وعموم أبناء الأوّلاد وأمهاتهم والنساء والرجال وبعده انصرف التّلاميذ للعطلة المدرسيّة في 20 تموز 1904[6].

الأربعاء في 28 أيار سنة 1906 أقام تلاميذ المدرسة الوطنيّة المارونيّة حفلة أدبيّة للمطران شكرالله الخوري رئيس أسافقة صور المارونيّة خلال زيارته لمدينة صيدا، قدموا النّشائد والخطب والقصائد باللغتين العربيّة والأفرنسيّة[7]

(1) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص6.

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص7.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث بين سنة 1913-1903، المرجع السابق، ص 8.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص8.

(5) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص8

(6) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 9.

(7) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 16.

ثالثًا: الفعاليّات الرّوحيّة والسياسية في دار آل جنبلاط في البراميّة

كانت هناك علاقة صداقة تربط الخوري إلياس عطيّة بآل جنبلاط في بلدة البراميّة[1]، والفضل يعود إلى أن والد زوجه مارون نمّور، كان من وكلاء آل جنبلاط، وبما أنّ الخوري إلياس كان يدوّن يومياته، سعى إلى تدوين الزّيارات التي قام بها متصرّفو جبل لبنان، وبعض المطارنة والقناصل إلى دار آل جنبلاط في البلدة المذكورة أعلاه.

لقد أشار الخوري إلياس إلى زيارة قام بها متصرّف جبل لبنان دولة نعوم باشا مع زوجه في 2 حزيران سنة 1898، وحلّا ضيفين في دار علي بك جنبلاط لمدة يومين، غادر بعدها المتصرّف إلى بلدة عازور ومن ثمّ إلى قصبة جزين[2]. ويُذكر أيضًا أنّ المتصرّف الجديد مظفّر باشا حضر إلى قرية البراميّة مساء الجمعة 2 كانون الثاني سنة 1902، لزيارة الناحيّة الجنوبيّة من متصرّفيّة جبل لبنان، فاستقبله أهالي صيدا والقرى المجاورة ستقبالًا حافلًا. أمضى ليلته في دارعلي باشا جنبلاط وتناول طعام العشاء عنده. وفي اليوم التالي توجّه باكرًا إلى قرية عازور واستبقاه مسعود أفندي العازوري إلى مائدة الغداء، ومساء السبت تناول العشاء في دار آل المعوشي في جزين[3]، ونهار الأحد دعاه سليم بك ناصيف إلى داره لتناول الغداء، وغادر بعدها المتصرّف مظفّر باشا جزين إلى دار نسيب بك جنبلاط في المختارة وبات ليلته فيها، وصباح الإثنين 5 كانون الثاني 1903 غادر باكرًا المختارة إلى بعبدا مقر المتصرّف[4]. وبعد ثلاثة أشهر على زيارة مظفّر باشا لبلدة البراميّة عاد إليها وحلّ ضيفًا في دار نسيب بك جنبلاط في الهلالية[5]، وبعدها توجّه إلى جزين نهار أحد الجديد في 19 نيسان سنة 1903[6].

وبعد عدّة أيام على زيارة المتصرّف مظفر إلى الناحيّة الجنوبيّة، حضرت عقيلته إلى دار نسيب بك جنبلاط في الهلاليّة لبضعة أيام. زارها مطران الروم الكاثوليك[7] في صيدا، ودعاها للمشاركة في القداس في كاتدرائية مار نقولا في صيدا. في الأوّل من أيار لبّت الدعوة، وأقيم لها احتفال واستقبال كبير في دار المطرانيّة[8].

ويشير الخوري إلياس في مذكراته إلى أنّ المتصرّف مظفر باشا، وبعد زيارته الأخيرة لناحيّة الجنوبيّة من المتصرّفيّة، أجرى تعيينات جديدة في قائمقاميّة جزين، فعيّن الأمير فائق سعد شهاب قائمقامًا بدلًا من الأمير حامد شهاب. ولمّا أراد الأمير فائق استلام مركز القائمقاميّة سلك طريق صيدا إلى جزين في 9 كانون الثاني سنة 1903، وبات ليلته في صيدا في دار الخواجه حبيب إسطفان رزق

---

(1) البراميّة بلدة في متصرفيّة جبل لبنان قضاء جزين في إقليم التفاح على الحدود الغربيّة للمتصرفيّة مع مدينة صيدا التابعة ولاية بيروت، وقد كانت البراميّة المركز الشتوي لقائمقام جزين، مجلة البشير، العدد 593، بتاريخ 19 كانون الأول سنة 1880، صفحة 3، عامود 3.

(2) كوبيا الوكالة الأسقفية، المرجع السابق، ص 12.

(3) لم يذكر الخوري إلياس عطيّة المكان الذي بات فيه المتصرف مظفر باشا في القصبة جزين، ولكن جريدة البشير تشير في عددها 676 بتاريخ 23 آب سنة 1883، ص4، عامود 1، أن المتصرف عند زيارته إلى قصبة جزين كان يبيت في محل سكن القائمقام إذا إستمرت زيارته أكثر من يوم واحد.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفية، المرجع السابق، ص 58.

(5) يستعمل الخوري إلياس عطيّة، عندما يتحدث عن موقع دار نسيب جنبلاط، أن هذا الدار يقع في بلدة البراميّة واحياناً يقول أنها في بلدة الهلاليّة، والصحيح أنها تقع في الهلاليّة عقارياً على حدود بلدة البراميّة، ولكن البعض يعتقد أن هذا الدار يقع في البراميّة، لهذا يحصل الخطأ في التسميّة.

(6) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 61.

(7) المطران باسيليوس الحجّار

(8) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 62.

الله[1]. وتجدر الإشارة إلى أنّ الخوري إلياس عطيّة كان دائما يزور آل جنبلاط في البراميّة كلّما حلّ المتصرّفون ضيوفًا عليهم للقائهم وإلقاء السلام عليهم.

لم تقتصر الزّيارات إلى دار آل جنبلاط على المتصرّفين فقط، بل زارها أيضًا قناصل ورجال دين. فقنصل بريطانية في بيروت حلّ ضيفًا في دار نسيب بك جنبلاط الجديد في البراميّة[2] في تشرين الأوّل سنة 1899، واستبقاه نسيب بك يومين في دارته، وبعدها غادر إلى صيدا ومنها إلى صور فالصفد في رحلة صيد[3].

وبعد أن نُصِّب المطران شكرالله الخوري أسقفًا على أبرشيّة صور والأراضي المقدسة في 14 نيسان سنة 1906، أقام علي باشا جنبلاط على شرفه وليمة عشاء في دارته في البراميّة، في 28 نيسان من السّنة نفسها[4].

رابعًا: حضور الخوري إلياس في الوسط الصّيداويّ حكوميًّا وعائليًّا:

أ- افتتاح مراكز حكوميّة

لم يتأخر الخوري إلياس عطيّة يومًا عن تلبية دعوة إلى احتفال رسمي في مدينة صيدا، بل شارك وحضر ودوّن أسماء الفعاليّات الحاضرة، وبرنامج الاحتفال. فهو الذي شارك في افتتاح مبنى دار الحكومة في المدينة في 19 كانون الأوّل سنة 1899[5]، الذي شُيِدَ بمسعى القائمقام رضا الصّلح، وهذا الاحتفال جمع الرّؤوساء والمرؤوسين وعموم أهالي المدينة في دار الحكومة وتقدمت خطب عديدة ومن جملتها خطاب للخوري إلياس، كان له وقع بين الحاضرين، وقد قدّم الخوري عطيّة لسعادته تاريخًا في بناء الدّار المذكور لتنقش على بابها»[6].

في 6 آذار 1907 حضر الخوري إلياس تدشين المبنى الجديد للجمرك في صيدا مقابل المبنى القديم، بحضور القائمقام المدينة محمد كامل بك والرّؤوساء الرّوحيّين والعسكريين وعموم موظفي الحكومة المحليّة ومعظم أهالي المدينة من مسلمين ومسيحيين وذلك بقرار مديره مصباح أفندي رمضان[7].

ولمّا شارفت نهاية وظيفة قائمقام صيدا محمد كامل بك، بعد أن تمّ تعينه في حيفا، زاره الخوري عطيّة في دار الحكومة مودّعًا، وأبدى له كل التّقدير لشخصه، لما قدّمه من خدمات ومساعدات إنسانيّة خلال ولايته في صيدا، وبادله القائمقام بتقدير مماثل. وفي 23 أيار سنة 1907 استلم قائمقام صيدا الجديد عبد الحليم بك إدارة القائمقاميّة، فقصده الخوري إلياس إلى دار الحكومة وقدّم له التّهاني، وبعد خمسة أيام، ردّ القائمقام الجديد الزّيارة للخوري إلياس في المطرانخانة يرافقه مصباح أفندي رمضان

(1) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 58.

(2) يحدد الخوري إلياس عطيّة موقع دار نسيب جنبلاط الجغرافي، مرة يقول أنها تقع في البراميّة ومرة أخرى في الهلالية، فهذه الدار تقع عقارياً في الهلالية أخر حدودها مع البراميّة، لهذا معظم الأشخاص يقعون في غلط في تحديد الموقع.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفية، المرجع السابق، ص 23.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث بين 1913-1903، ص 16،

(5) يعمد الخوري إلياس عطيّة في الإحتفالات الرسميّة العائدة إلى الدولة العلية، تدوين التاريخ الهجري والميلادي في آن معاً، أما الإحتفالات العادية العائدة إلى ابناء رعيته يكتفي فقط بالتاريخ الميلادي.

(6) كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 20.

(7) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث، المرجع السابق، ص 21.

مدير الجمرك وشكره على زيارته[1].

ويذكر الخوري عطيّة، أنّ والي بيروت رشيد بك كان في زيارة رسميّة إلى حيفا، ولمّا عاد بحرًا في 13 نيسان سنة 1907 عرّج إلى مدينة صيدا وأقام فيها ثلاثة أيام في منزل إبراهيم الجوهري، فتفقد شؤون القائمقاميّة بحسب العادة، وقام بجولة على القناصل، ورؤساء الملل في المدينة[2].

ب- العائلة الصّيداويّة

تميز الخوري إلياس عطيّة بسرد الأحداث التي جرت في صيدا، ومنها اللقاءات العائليّة في المدينة، فكتب عنها بكل تجرّد واصفًا الواقع كما هو. فمأدبة العشاء التي دعا إليها الشاب نقولا خلاّط الفعاليّات السياسيّة والرّوحيّة في المدينة تدل على النّسيج الاجتماعيّ الصّيداويّ.

ومما كتب: «بعد أن تكلل الشاب نقولا خلاّط من أبناء طائفة الروم الكاثوليك في صيدا، نهار الأحد في 16 نيسان سنة 1899 في مدينة صور على خطيبته ورد، بارك إكليلهما مطران طائفته، وعادا بعدها إلى صيدا حيث استقبله مجموعة من شبان المدينة. لهذه المناسبة أقام نقولا مأدبة عشاء مساء ليل الأربعاء في 10 أيار سنة 1899، دعا إليها بعض أوجه المدينة من رؤساء وحكام وهم: القائمقام رضا بك وبدري بك وأميرال العسكر في عكا حيث كان في صيدا وسيادة المطران باسيليوس وخوري اللاتين وخوري الموارنة، وبعض قناصل البلدة وهم: شبلي أفندي أبيلا والخواجة أدور كافاتو(كتفاكو) وأخوه أدولف ويوسف أفندي أبيلا وابراهيم آغا الجوهري وبدر الفران والحاج إسماعيل الزين وحسين أفندي الجوهري ومحمد أفندي أبي ظهر وبقي الحفل إلى السّاعة الرابعة ليلًا أي (العاشرة ليلًا)[3]، وخطب الخوري إلياس في القوم خطبة شائقة كان لها وقع حسن في السّماع»[4]. ومن ناحيّة أخرى يذكر الخوري إلياس أنه حصل شجار في بيت الخواجه حبيب كاترون ليلة الأحد 3 تموز سنة 1898 بين الخواجة بشارة جبور بك رزق الله وبين أولاد خلاّط بسبب وجود أحدى المغنيات الأغراب من اليهود[5].

خامسًا: رجل الواجبات محليًّا وأجنبيًّا

أ- رجل الواجبات الصّيداويّة

من يقرأ مدونات الخوري إلياس، يكتشف فيها أنه رجل الواجبات الاجتماعيّة، وهو الذي عرف كيفية مدّ جسورالعلاقات مع الآخرين من جميع الملل في مدينة صيدا وخارجها، فما من مناسبة اجتماعيّة أو روحيّة أو رسميّة، مفرحة كانت أم محزنة إلاّ وشارك فيها.

لمّا وصل قنصل فرنسا الخواجة أوجين ديركلوفيش في 6 آب سنة 1900 إلى صيدا بحرًا، استقبله الخوري إلياس مع بعض أعيان الطّائفة على شاطئ البحر. ومن ثمّ زاره مع وفد في القنصليّة[6].

أرسى الخوري إلياس علاقات شخصيّة مع العائلات اللبنانيّة، أدّت فيما مضى دورًا أساسيًا في تاريخ لبنان الحديث ومنها آل شهاب، وتحديدًا الأمير سلطان شهاب وامرأته هند معن، فكان هناك زيارات

(1) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع السابق، ص24

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 61.

(3) الساعة الرابعة ليلًا، يعني الساعة العاشرة بتوقيتنا.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع نفسه، ص 19.

(5) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع نفسه، ص 13.

(6) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع نفسه، ص 28.

متبادلة بين العائلتين. إن في السعديات[1] أو في صيدا[2].

شارك الخوري إلياس في واجبات التّعزية، في المآتم، في صيدا أو خارجها، فكان يعتلي المنابر للخطابة أو للتّأبين ذاكرًا صفات المتوفى. لقد لبّى نهار الأحد أول شباط 1903، دعوة للمشاركة في قداس الأسبوع للمرحوم ملحم هاشم في بلدة البراميّة وبعد قراءة الإنجيل ابنه بعبارات بحسب المقام المطلوب[3].

ومما سعى إليه الخوري عطيّة هو إرساء روح العيش الواحد في صيدا، فكانت العائلات الصّيداويّة من كل الملل تدعوه لمشاركتها في أفراحها وأتراحها، لهذا نعته عائلة المرحوم درويش بك الحسين من الطّائفة الشيعيّة في صيدا لمشاركتها في حزنها، فقدم الخوري عطية التّعازي خطيًا[4]. وقدم أيضًا التّعازي في دار قنصليّة العجم في صيدا بوفاة ملك العجم الشّاه في دولة إيران في 9 كانون الثاني سنة 1907[5].

لم تقتصر واجبات الخوري إلياس الاجتماعيّة على الفعاليّات السياسية الرّوحيّة في صيدا فقط بل تخطتّها إلى خارج المدينة، وهذا برز في زياراته إلى دار آل جنبلاط في البراميّة عندما كانت تؤمها فعاليات سياسيّة. فلمّا حضر المتصرّف مظفر باشا إلى دار نسيب بك جنبلاط في البراميّة في 19 نيسان سنة 1903، كان الخوري إلياس أول الواصلين للسلام عليه، فوعده المتصرّف بزيارته، ولكن فيما بعد اعتذر بسبب انشغاله في إقليمي التّفاح وجزين، وأرسل له بطاقة واعدًا إياه بزيارة عمّا قريب[6].

وكان للخوري إلياس وقع طيّب في حفلات الجمعيّات الخيريّة، ومنها جمعية دفن الموتى التّابعة لرعيّة الروم الكاثوليك في صيدا التي أقامت نهار الأحد الجديد في 30 نيسان سنة 1905 حفلة أدبيّة، دعت إليها عموم مسيحييّ المدينة، ترأس الحفلة المطران باسيليوس الحجار. وفي ختام الحفلة ألقى الخوري إلياس خطابًا مادحًا فيه أعمال الجمعيّة[7].

نهار الأربعاء في 13 آذار سنة 1907السّاعة 11 قبل الظهر توجّه الخوري إلياس عطية إلى جسر الأوّلي شمال مدينة صيدا لاستقبال القاصد الرّسوليّ المطران فريديا نوجيا متيني، ومساء اليوم ذاته ردّ القاصد الرّسوليّ الزّيارة للخوري إلياس في المطرانخانة في الرعيّة.[8]

ب- العلاقة مع قناصل فرنسا

تعود العلاقة بين فرنسا والكنيسة المارونيّة إلى أيام الحكم الملكي في فرنسا. واستمرت هذه العلاقة بعد الثّورة الفرنسيّة سنة 1789، ووصول النظام العلماني، ظلّت فرنسا محافظة على علاقة الصّداقة مع لبنان وتحديدًا الموارنة، ومهما تقلبت الأحوال الإقليميّة والدّوليّة ولجأ بعض القناصل إلى تعكير هذه العلاقة، فكانت المياه تعود إلى مجاريها بعد حين.

(1) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص44.

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، دفتر كوبيا الأحداث، المرجع السابق، ص 19.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 58.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث، المرجع السابق، ص 11.

(5) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث، المرجع نفسه، ص 20.

(6) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 62-61.

(7) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث بين سنة 1913-1903، ص 11.

(8) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 20.

استفاد الخوري إلياس من وجود قنصل فرنسيّ في صيدا، فمد جسور التّواصل مع القناصل الفرنسيّين الذين تعاقبوا على صيدا، ووطّد العلاقة معهم واتّخذ من السّنة الطّقسيّة المارونيّة عيدًا يقدم فيه القداس عن نية الدّولة الفرنسيّة بمشاركة قنصلها، واتّخذ من اثنين الحواريين، ثاني عيد القيامة عيدًا، فهذه الخطوة التي خطاها الخوري إلياس، أصبحت عرفًا في رعيّة مار إلياس صيدا، واستمرت حتى الحرب العالميّة الأوّلى، لأنّ التّمثيل القنصليّ للدّول في صيدا لم يبق على حاله بعد أن تفكّكت الدّولة العثمانيّة.

وفي ثاني يوم عيد القيامة في 13 نيسان سنة 1903 شارك قنصل فرنسا في صيدا الخواجة أوجين دي كليو المقيم في المدينة في القداس الإلهي في كنيسة مار إلياس [1]. وفي السّنة التالية أمَّ الكنيسة للمناسبة نفسها وجرى له احتفالا في قاعة المطرانخانة[2].

أما الإثنين 24 نيسان سنة 1905 وهو ثاني عيد الكبير (القيامة) فقد تغيّب قنصل فرنسا عن القداس بداعي وجوده في بيروت لزيارة القنصل الجنرال الجديد خليفته[3]. وفي الأوّل من نيسان سنة 1907، شارك قنصل فرنسا في صيدا الخواجة رفائيل دبّانة ابن صيدا في القداس الإلهي على نية فرنسا، وكان الاحتفال باهرًا، وقد ألقى الخوري إلياس في القداس خطابًا في مدح فرنسا. وفي احتفال الاستقبال في المطرانخانة ألقى الخوري يوسف إلياس عطيّة خطابًا باللّغة الفرنسيّة، في حين ألقى حبيب أفندي مارون نمور خطابًا وجيزًا باللّغة العربيّة في مدح الأمّة الفرنسيّة والدّولة العليّة[4].

حضر إلى دار آل كتفاتو في صيدا في 17 آب سنة 1907 قنصل دولة فرنسا الجديد الموسيو لابير فرنسي الجنسيّة الذي عُين مباشرة من الوزارة الفرنسيّة، ودعاه إلى الغداء الخواجة دبانة[5].

سادسًا: حوادث طبيعيّة وغياب وجوه في مدينة صيدا والجوار

أ- حوادث طبيعية

لقد اعتاد الخوري إلياس أن يجلس يوميًا في ديوانه في المطرانخانة، يتابع شؤون رعيته عن كثب، يدوّن الأحداث المحلية كشاهد عيّان، ويكتب ما يحدث في الدّول المجاورة من خلال الصّحف. ومن بين ما دَوّنَ هي الحوادث الطبيعيّة التي عصفت بمدينة صيدا، وقد شاهدها ولمسها وشعر بها، فدوّنها كشاهد. ومن بينها:

ذكر الخوري إلياس أن الجراد اجتاح الجهات الجنوبية لصيدا في 18 آذار 1899[6]، ولكنّه لم يطلعنا على السُبل التي اعتمدت للتخلص منه.

وكتب أيضًا أن هزة أرضيّة ضربت مدينة صيدا في أوائل القرن العشرين، لكنها لم تؤدِ إلى أضرار في الأرواح. وتفرد الخوري عطيّة بذكر كسف (خسوف) القمر في ليلة الأحد 3 تموز سنة 1898 الذي استمر من السّاعة التّاسعة ليلًا حتى الواحد بعد منتصف الليل[7].

(1) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 61.

(2)محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث بين سنة 1913-1903، ص8.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص11.

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص23

(5) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه،ص 25.

(6) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص18.

(7) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 13.

وَصَفَ الخوري إلياس سنة 1901 أنّها سنة التّعاسة والنكبات، فكان فصل الشّتاء فيها كصيفها، لم تعرف أيام شهري شباط وآذار هطول الأمطار أبدًا، وهبَّ فيهما هواء ساخن، هواء الشّلوق، فكان المرء يشعر كأنّه خارج من أتون النار. وارتفعت درجة الحرارة وتراوحت بين 25 الى 29 درجة مئوية. عندها بدأت الأدعية إلى الله ليشفق على عباده، فانقطعت مياه الشّفة، وأثّر ذلك سلبًا على الأطفال، وضَرَبَت الأمراض البهائم[1]. ولمّا رأت الحكومة السّنيّة احتباس الأمطار في شهر شباط «أصدرت أوامر لجميع الطوائف في صيدا بالدّعاء خارج المدينة. بدأ الأهالي الأدعيّة منذ 22 شباط. وفي 24 منه رفع الخوري إلياس عطيّة دعاءً مع الطوائف المسيحيّة الأخرى، ونهار الثلاثاء في 26 شباط أقفلت صيدا مخازنها ودكاكينها منذ الصباح، وخرج سكانها إلى خارجها لرفع الدّعاء إلى الله»[2]. أما شتاء سنة 1907 فكان شديد البرودة قارسًا، فمنذ منتصف شهر كانون الثاني تجلّدت المياه في الأوعية داخل البيوت، وبلغ الثّلج السّواحل الصّيداويّة واستمر ذلك عشرة أيام[3].

ب- غياب وجوه في مدينة صيدا والجوار

دونّ الخوري إلياس في مذكراته أسماء المتوفين الذين لهم مكانة اجتماعيّة في صيدا والجوار وهذه أسماؤهم:

- توفيت حرمة شكيب بك جنبلاط في البراميّة عقب عملية جراحيّة في 4 أيار 1899 وكان دفنها بالقرية المذكورة بحضور مشايخ العقل من بعقلين والمختارة»[4]
- «توفى أحمد أبي ضهر من أعيان أسلام صيدا في بيروت بغتة ليلة الأربعاء في 31 تشرين الأوّلى 1900، أحضرته عائلته إلى صيدا، وكان دفنه حافلًا من عموم أهالي صيدا».[5]
- توفي علي أفندي عسيران المتوالي من صيدا وهو قنصل العجم، وذلك بعلة مرض القلب في 19 كانون الأوّل سنة 1901 وله من العمر ثمانين، وهو من الرجال المحمودين والمحبين للسلام.[6]
- وذكر الخوري إلياس حادثة مفجعة جرت للخوري إبراهيم الخوري الرّومي الأرثوذكسيّ نهار الخميس 16 تشرين الأوّل سنة 1902، «وهي عندما كان ابنه جبرايل يطيّر طيّارته على سطوح أونطش الروم كاثوليك الملتصق بأنطش الروم فَهَوَى ساقطًا إلى أرض الأنطش المذكور قرب بركة ماء، ومات لساعته وعمره ثلاث عشرة سنة وكان لهذا الحادث كدر عميق من عموم البلدة وكان دفنه نهار الجمعة في 17 منه، وقد أعلنت الحكومة القصاص لمن يطير طيّارة على السطوح».[7]
- توفى وليم أبيلا بغتةً في ليل 17 كانون الثاني سنة 1905 وكان له مأتم حافل.
- توفي أبو عمر البيجو النّعماني من صيدا وأحد أعيانها وكان له مأتم حافل مشت عموم البلدة بجنازته وذلك في كانون الثاني سنة 1905.
- توفى درويش بك الحسين من الطائفة الشيعيّة في صيدا نهار الخميس صباحا في 17 شباط

(1) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 41.

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 31.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، دفتركوبيا الأحداث بين سنة 1913-1903، ص20.

(4) محفوظات الخوري إلياس كوبيا الوكالة الأسقفيّة،المرجع نفسه، ص 19.

(5) كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 29.

(6) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الوكالة الأسقفيّة، المرجع السابق، ص 46.

(7) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 57.

سنة 1905 وكان ثاني يوم عيد الإسلام عيد الضحيّة عندهم ونقل إلى المروانيّة وكان له هناك مأتم حافل.[1]

- توفيّت حرمة يوسف البيطار الروميّة الأرثوذكسيّة من صيدا، ولم يكن في صيدا كاهن لهذا الطائفة، قام خوري الروم الكاثوليك في صيدا بالواجبات الرّوحيّة تجاهها، سمع إعترافها وناولها القربان المقدس، ولم يمنحها مسحة المرضى لأن أزمة قلبيّة فاجأتها. فحضر خوري الروم من رعيّة صور للصلاة الجنائزية عليها[2].
- توفي الحاج إسماعيل الزين نهار الأحد في 28 آذار سنة 1909 وهو تاجر شهير في صيدا من طائفة الشيعيّة. قتله علي البرسكي المتوالي من أهالي الكوثرية (السياد) والداعي لهذا الفعل هو الخصام الحاصل بينه وبين شركاه في القرية المذكورة وأحضروه لصيدا وكانت دفنته نهار الأثنين بعد الظهر السّاعة 7 أي الواحدة[3].

خاتمة

لم يخطر في بال الخوري إلياس يومًا أن الحكومة السنيّة ستبعده عن الوطن الذي خَدَمَه خدمة صادقة مدة خمسين سنة بالأمانة والمحبة، وقد التزم بأفكار ونوايا الحكومة العثمانيّة وأتمم إرادتها بكل اجتهاد وعلى قدر ما يدعوه إليه ضميره المستقيم وواجب الطّاعة لله وللسّلطتين الدّينيّة والمدنيّة. يوم الخميس 17 آب 1916، حضرت أنفار الجندرمة مدججين بالسّلاح إلى بيت الخوري إلياس، فأخذوه وتم نفيه الى بعلبك[4]، وهذا سنسرده في مقال آخر بإذن الله.

انتقل الخوري إلياس الى جوار ربه صباح الخميس الواقع في 27 كانون الأوّل سنة 1925 إثر علّة لم تنجح بها حيل الأطباء، وهو بعمر الرّابعة والسبعين قضى معظمها في تربية النّاشئة الصّيداويّة. وكان له مأتم مهيب، حُمل على الأكف وسير به في أرجاء المدينة التي أحبّها وأحبّته[5].

إنّ ما كتبه الخوري إلياس عطيّة عن الواقع الرّوحيّ والاجتماعيّ لمدينة صيدا يبقى شهادة على النّسيج الاجتماعيّ بين العائلات الصّيداويّة، وعلى روح الأخوة التي كانت سائدة في المدينة في تلك الحقبة، ويلقي الضّوء على واقع الرّعيّة المارونيّة وعلاقتها بالمجتمع الصّيداويّ وتواصلها مع الكنائس الأخرى في المدينة، لتبقى الكنيسة المارونيّة في صيدا شاهدة للمسيح القائم من بين الأموات. ويبقى لنا أن نشكر حفيده الأستاذ لويس يوسف عطية الذي وضع بين يديّ بعض مذكرات جده الخوري إلياس.

(1) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، كوبيا الأحداث بين سنة 1903- 1913، ص10.

(2) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 18.

(3) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، المرجع نفسه، ص 36

(4) محفوظات الخوري إلياس عطيّة، مذكراته تحت عنوان «رحلة إلى بعلبك»

(5) سجل وفاة رعية مار إلياس صيدا سنة1946-1836، وجه64، عدد1.

المراجع

1- أرشيف مطرانيّة صيدا المارونيّة، شرطونيّة المطران بطرس البستاني، والخوري ناصر الجميّل، الرسامات في شرطونيّة المطران بطرس البستاني 1890-1862، مجلة المنارة، السّنة34، العدد1، 1993

2- محمد، مراد، تجربة التمثيل الشعبي في مقاطعات اللبنانيّة 1915-1861، دار العلوم العربيّة، بيروت، لبنان،2016.

3- محفوظات الخوري إلياس عطية، كوبيا الوكالة الأسقفيّة ، سنة 1895- 1910

4- أرشيف بكركي، ملفات البطريرك إلياس الحويك، أبرشيّة صيدا المارونيّة

5- بولس ، يوسف الحلو، الأوضاع السياسيّة والأقتصادية والاجتماعيّة في قضاء جزين بين 1920-1840، أطروحة دكتوراه، جامعة الكسليك، قسم التاريخ، الكسليك-لبنان، 1985.

6- بولس القرألي، فخر الدين المعني الثاني حاكم لبنان، لحد خاطر، بيروت-لبنان، 1992

7- سجل وفاة رعيّة مار إلياس صيدا سنة1946-1836.

8- مارون رعد، لبنان في ظل الأمير فخر الدين المعني الكبير (فخر الدين أمير طائفة أم مشروع وطن؟، دار نظير عبود، 2005

قراءة أسلوبية في قصيدة «الحبُّ يقاوم» للشاعر عمر شبلي

سامي الترّاس

القصيدة من الشعر الحديث، وقد وزّعها شاعرها على أحد عشر مقطعاً، شغلت مساحة ستّ صفحات من ديوانه «العناد في زمن مكسور»، (308 -313). نظمها في سجن «برندك» سنة 1991م، وقد بنى إيقاعها على تفعيلة الوافر «مفاعلتن» وجوازاتها.

والجدير ذكره أنّ هذه القصيدة هي الوحيدة، يتيمة الأسر، التي نظمها الشاعر عام 1991م، ولربما كانت إثر العودة من العودة في المرحلة الأولى من أسره، يوم أرجع من الطائرة، ليقضي بعدها المرحلة الثانية الأصعب والأقسى بعد أمل لقيا العائلة والأهل والوطن! وهذا ما دفعنا إلى قراءتها والوقوف عند مضامينها وأبعادها ومراميها...

يستهلّ عمر المقطع الأوّل من القصيدة بأداة الاستفتاح «ألا» مقرونة بالنّداء، حيث يتوجّه إلى الدّمعة مباشرة «يا دمعة»، وأين هي؟ إنّها في جفن آسية، وفيها استعارة مكنية تشخيصية لطيفة، يربط فيها الدمعة بالمكان، هي دمعة في جفن، ما يومئ إلى أنها دمعة الحسرة واللّوعة والأسى العميق، إذ العَبرة تجمد بين العين والجفن متوارية عن النظّارة، فتعكس وجعاً جوّانياً وعناداً عن البوح، وإن فتّشها « أمير النّوم والشرطيّ والسجّان»، فمع كلّ هذه الرقابة اللّصيقة ظلّ الشاعر يدفع دمعته المتوارية بكلّ أسرارها إلى أن كبر الحلم، ومعه الأمل بصورة الوطن المفقود الذي سيصبح حقيقة مهما تطاول الغياب.

ويعتبر عمر شبلي أنّ المعاناة بلا هدف هي وخز الرّوح وقتل النّفس لأنّ « من يبكي بلا وطن تكون دموعه شوكا»، فما أحلى هذا التصوير في تشبيهه الدموع بالأشواك، وما أنقى هذه الغنائية الجارحة التي ترشح عنه وخز روح قبل أن تكون وخز جسد، إنها تعبير طافح بالدّفق الوجدانيّ يتفجّر من داخل مفجوع مصدوم بالحدث ، ما جعل دموعه تؤلم وتعذّب؛ لذا يطلب من «آسية»، هذا الحيّز المكانيّ، أن يرسل له قلبه وكيس صبره وخارطة اتّجاه الرّيح، لأنّ هذه الوسائل: القلب الصبور والوجهة والهدف، تقود الأسير المخيّب لمتابعة سيره على الدّرب الموصلة إلى لبنان! فيتحوّل الدّرب إلى شريان يغذّي هذا الجسد المتهالك، ويتحوّل ناب الذئبة الصحراء النّاهش إلى سهم يؤشّر إلى وجهة الوطن! وفي التشبيهين صورة إيجابية تحاول التعويض عن تراكمات سلبية سابقة تخيّم على ذي الفقد والخيبة.

إنّها العودة من العودة، كما أسماها صاحبها في كتابه «مقبرة مهدّدة بالحياة»، وما أصعب وقعها وانعكاساتها على قلب الشاعر الذي ما انفكّ يحاول استرداد صبره السّابق وعزيمته الفولاذية ليبدأ رحلة بحثٍ عن عودة جديدة وخلاص! استمع إلى قوله في هذا الكتاب ص329-330:«ولك قارئي أن تتصور وضعي في تلك اللحظة، كنت أبكي دون أن أدري أنني أبكي، وعرفت أنني أبكي حين ناولني الضابط أوراق كلينكس لأمسح دموعي، وراح يواسيني.. ورحت استجمع ما تشظى مني لأسأل الضابط: لماذا رددتموني، وأنا على باب الطائرة ؟...»

وفي المقطع الثاني من حبّه المقاوم يواسي الشّاعر نفسه محاولاً تخفيف وقع الصّدمة عليها، يسلوها بمشهد حمامات السجون، حيث تقضي حياتها نائحة تضرب بمناقيرها قضبان سجنها وطاقه، ومع هذا فإنها « تأبى مفارقته» برغم علمها أنّه سجن، فهل تستأنس به ليغدو حديده «أطرى من الغصن» إذا ما واكبه الحبّ والحنين والمألوف المسكون بالصّمت والعناد!؟ ولا بدّ من الإشارة هنا إلى تواتر حرفي القاف والنون في هذا المقطع، نلحظه في كلمات: قضية،

تقضي، تنقف، طاق، القضبان، نفارق/ والنون في: تذكرني، السجون، الوطن، النوح، الإرنان، تنقف، القضبان، أن، سجن، من الغصن. وفي هذا التواتر تناغم إيقاع وغنى موسيقي يوائم الحالة الوجدانية السائدة.

يستذكر الشاعر وطنه عبر هذه المشهديّة، فيأبى أن يفارقه بالروح، وإن حالت بينهما الظّروف والأحداث الجسام، وزاده افي هذا البعد الطّارئ الذي لم يكن بالحسبان حبٌّ وحنين يحوّلان العسير إلى يسير، ولن يغلب عُسرٌ يُسرَين، مصداق قوله تعالى في سورة الانشراح ﴿ فإنّ مع العسر يسراً، إنّ مع العسر يسرا﴾ الآيتان 4و5.

لقد أمسى الحبّ عند شبلي سلاح المقاومة الوحيد الذي يملكه، ولن تستطيع قوّة على هذه الأرض أن تسلبه منه أو أن تنتصر عليه، وهو على يقين بأنّه بالحبّ وحده سينتصر!...

ويستكمل الشاعر العائد إلى زنزانته، في المقطع الثالث من القصيدة، حديث الحمائم؛ فسجعهنَّ يشعل المواويل والأناشيد المنطفئة برماد الأسر في أعماقه، ويثور الحزن القديم الذي كان كحلاً لعيني الحبيبة، يلوّنها بالدموع فيجلوها ويزيدها جمالاً، فهو، بالنسبة إلى الشاعر، مصدر الإلهام والإبداع والشّعر.

لقد انزاح الدّمع والسّجع من التّأثير السلبيّ على النفس، إلى المفعول الإيجابيّ المفيد، وفي هذا التحوّل في الحال والتأثير والمفعولية انزياح دلاليّ ولّد الرّوعة الشّعريّة!..

ويأتي المقطع الرّابع مبتدئاً بفعل القسم، ليفيد التأكيد والإصرار على أنّ جفنَي المخاطبة، ويعني الزوجة الحبيبة، هما المسؤولان عن استجلاب الحزن له، كيف لا وهو على تماسّ دائم معهما، وتفكير غير منقطع بالعينين الحالمتين المترقبتين لعودة الحبيب البعيد، وبحنان وحرص ورعاية الأمّ الرّؤوم يوقن أنها تسرق النوم منه، لتمنحه أطفالهما المحرومين من رعاية وعطف الأبوّة، محاولة بذلك إدخال الطمأنينة والسّكينة إلى أنفس ملوّعة بفقد ، ومحتاجة إلى السّند والرّاعي ...إنّه قلق الأهل وحرصهم على أبنائهم يتجلّى على الدوام بالقرب/ الأمّ، والبعد/ الأب.

وها هو الحبيب المحبّ يبوح للحبيبة الزوجة والأمّ بأنّه ما زال وفياً لحبّها، وما زالت هي هي أمام ناظريه، لم تتمكّن كلّ الحواجز والموانع المادّية التي اصطنعها الإنسان، من أسر وقيد وغربة وبعد جغرافيّ وعزل انفراديّ، أن تمنعه مجتمعة من تصوّرها واستحضارها روحاً أبيّة وفيّة، وإذ به يهزأ بكلّ هذه الموانع، ويعتبرها أقل قيمة من خلخال في رجليها، بل إنّ خلخالها يطيح بجدران مصطنعة ويحتقرها، ويدوس على من بناها ووضعها بينها وبين من تحبّ.

إنّ هذه الدلالات ما كانت لتكون لولا التنوّع الأسلوبي ّ الذي اعتمده الشاعر، فنجد أسلوب التوكيد في قوله « أقسم أنّ...» وعلى نقيضه أسلوب النفي في«لم تحجبك، مسافرة بلا أهل، لم تقفي على باب بلا قفل، ولم يرسُ» وأسلوب الاستفهام في «ألست سائحة. أين جوازك.. أين بطاقة.. أين حقائب السفر؟» وفي الانتقال المباشر من الإنشاء(الاستفهام) إلى الخبر: « وترتعشين كالعصفور....» وهو ما يعكس تبدّلا وتحوّلا وانزياحاً في أقاليم ذات الشاعر التائقة إلى خلاص وارتياح.

ويأخذنا عمر إلى أسلوب السرد الرّوائيّ في القصيدة، فينشئ حواراً متخيّلاً بين زوجته المسافرة بلا أهل، وحيدة غريبة في رحلة بحث عن حبيب مفقود، تستجدي النّاس كي يشعروا بحالها، وهي الخائبة الخاوية بعدما سُدّت في وجهها كلّ الأبواب، ولم يهدأ الدّمع، ومن خلفه الحزن، في ليل الأمل وقد أرخى سدوله عليها ليبتليها. يسألها المفوّض سؤال الجاهل بحالها: « ألست سائحة كباقي الناس؟» ويردف مستغرباً وسائلاً عن جواز سفرها والبطاقة الصحية وحقائب السفر، وهي عدّة المسافر الأساسية، ولكن

هيهات هيهات أن يعي ما في عالمها الداخليّ من إرهاصات وتأوهات وحشرجات وضياع وانشداه عقل، فترتعش حين سماعها أسئلة من خارج عالمها ارتعاشة عصفور التقطته قبضة طفل صغير، ليختتم هذا الحوار على مهمة رجل الأمن وهي البحث عن الأسماء « يبحث عن أسامينا»؛ وقد جعل الكلام بصيغة المتكلمين ليشمل البحث الزوج المنقطعة أخباره من زمن، والزوجة المفتّشة عن ضالّتها فيه مهما طال الزمن. وما أجمل صدق تعبير الشاعر ووجدانيّته البتول في قوله:« تحت ضوء الدّمع» فعنده تتحوّل الآلام والأحزان وما يصدر عنها إلى ضوء رجاء وأمل قد يجعل المستحيل ممكنا.

وها إنّا في استعراضنا لعناصر الحقل المعجمي للمعاناة، في المقطع الخامس، في تعابير: أوصدوا أبوابهم، تبكين، جليد، سكين، يحزّ، قلبي الدامي؛ وارتباطها بعالم الشاعر الذي يقاسي الغربة والأسر وصعوبة المناخ، والمشاعر المسفوحة، والوجع الجوّاني مع الواقع والمتوقّع « تبكين قدّامي»، ومن أكوام العذاب تنبثق شعلة رجاء تخفّف عن الأسير الجريح بعض أنينه، إنه استدعاء وجه الحبيبة يمدّه بالأحاسيس والعواطف الدافئة ليعوّض جليد سجنه «ربنا « الذي لا يرحم. وبالفعل، لا يبقى للإنسان بعدما يفقد كلّ شيء إلا الحبّ، ولا يستطيع الأسر ولا البعد ولا العذاب أن يمنعه أو يقف في وجهه. نجد أصداء ذلك في ديوانه « وعورة الماء» في قصيدة بعنوان « عناد» ص 273، يقول:

« أتيتُ من آخر الدّنيا على جسدٍ	أعيا السجون، وأعيتني أمانيـهِ
شيئان لا يستطيع السّجن سجنهما	الحبّ والحلم مهما حوصِرا فيهِ»

ويقول في كتابه « تكرار خلق المشهد عبر الحلم» من ص9:«الحبّ هو الذي يعطي الأشياء روحا كلّية» فالحبّ والقهر عند عمر وجهان لحقيقة واحدة، ولا يمكن للقهر والأسى والعذاب أن ينتصر على الحبّ.

في المقطع السادس من القصيدة يخبرنا عمر بما حدث في ذات ليل، مواصلاً سرده المتخيّل، فقد سهر الليل مع زوجته يتبادلان الحديث عن الأحبّة، إلى أن أضاء الليل واشتعل بالحكايات والذكريات الجميلة، وخاصة «روائح الأوطان» المنبعثة من سفن الحنين، تلاطم أمواج الشوق والحبّ والرجاء. ويعيش الشاعر الحالم هذه الرّؤى إلى أن يستفيق فجأة على واقع الحال: صمت وغربة ورحيل حبيبة «قبل أن تأتي»، إلا أنّ ما يعزّي هذا الغريب هو بقيّة من شذا الوطن ما برحت ملتصقة بشميم أبيّ وفيّ!

وينتقل عمر بأفكاره من موضوع إلى آخر، لتبيان حالة تتضاعف في نفسه وهو في الغربة، ويحملنا في المقطع السابع من حبّه المقاوم إلى مأتم بقايا صنوبرة تحتضر أمام النار، ومملكة من جواهر تاجها حجر، ما يعكس تعادل الرؤيتين الداخلية والخارجية عند الشاعر، فالباطن يُخلع على المرئيات الظاهرة، وربما يلمّح عمر إلى القائد العربي المتخم بالماديات والمظاهر الدنيوية الباذخة، غير أنه متحجّر الفكر، ومن فكّر من الرّعيّة بكسره فقد غوى، لقد اتخذته الشعوب الخانعة ربّاً كالصّنم تحنّ به إلى جاهليتها ووثنيّتها، وتعبده على بسط بنفسجية مباهية به سائر الأصنام والأحجار. أهو حنين العربي إلى عبوديته الأولى، أم هو الشعور بالضّعف والخضوع والحاجة إلى ملك مطاع على الدّوام؟

ويبلغ الأسى عمقاً في الشاعر الأسير، في المقطع الثامن من القصيدة، إذ يغدو الفاعل والمفعول في آن، فهو « المقتول والقاتل» يوجّه رسالة وطنية إلى المتحاربين الذين لم يموتوا بعد، بأن يوقفوا تقاتلهم وتدميرهم لبيروت عاصمة الفكر والحضارة والازدهار، وألا يعيثوا فيها فساداً تحت شعار الثورة والإصلاح.

إنّه الوفيّ للمكان، وما يمثل هذا الحيّز الجغرافيّ على المتوسط، وتلك وطنية صادقة صافية، فعمر، وبرغم ظروفه المأساوية التي يحياها في بعده وأسره، نراه منشغل التفكير بالوطن وعاصمته العزيزة على قلبه، يدعو أبناءها وقاطنيها والقادمين إليها إلى نبذ العنف والقتل والطائفية والفرقة، واستبدالها بالمحبة والسلام والوحدة الوطنية، فبيروت تستحقّ أن تعود موئلاً للحبّ والحياة! ويتجلى التّضاد في هذا المقطع: المقتول والقاتل/على قيد الحياة ولم يموتوا/ فالشاعر يلجأ في شعره عامة إلى هذا الأسلوب الشعريّ القائم على التضادّ لتبيان ما يهدف إليه، فكيف إذا تساوت الأضداد عنده؟ إنّ هذا المنحى يدلّ على الأسى والسويداء والحسرة التي تنتاب الشاعر جراء خيبة العودة، وهذا مغفور له طبعا.

يقول في قصيدة العودة إلى سجن رينا بعدما أرجع من طائرة العودة إلى الوطن:

« مرعبٌ جدّاً وصول الخيل للقمّة من غير رجال يا دماوند ترجّلْ.. إنّ حزني شاهقٌ مثلكَ لا تصعده حتى الرياح» [كتاب مقبرة مهددة بالحياة، ص355]

وينمُّ لنا شبلي، في المقطع التاسع من القصيدة، على حبيبته الآخذة بتلافيف قلبه، فهي ما انفكّت تعذّبه وتؤرّقه، ومع ذلك فإنّه يعشقها ويهيم وجداً بها، إنّها بيروت « المرأة الخضراء» ينعتها بالاخضرار رمزاً للنّماء والحياة المتجدّدة، لم تبرح هذه المدينة الرّاسية على ساحل المتوسّط مخيّلة الشّاعر العاشق البعيد عنها جسداً، غير أنّها حاضرة في داخله ولبّه، وإن اختنق بحبال أهلها وحروبهم العبثيّة، فهو يغفر لبيروت وأهلها أوزاراً اقترفوها، ويلقي السّلام على وطنه معلناً فتح صفحة جديدة بيضاء مع طائر الفينيق الذي بُعث من رماده ليحيا من جديد!..

إنّ الشّاعر الأسير، الذي كان على بعد رحلة جوّية من طهران إلى بيروت، يخيب أمله بالخلاص والعودة، ويخال نفسه موجوداً في أقصى الكون منتظراً نهايته المأساويّة بعد هذا الحدث القاتل، وكأنّه يستشعر الموت والكفن، يرى وطنه ملتصقاً بهذا الكفن. فما أنبل وفاءك، وما أنقى وطنيّتك وحبّك وصدق انتمائك أيّها المسافر بين الجرح والجرح، الحالم بألف آه وهيهات وأوّاه، اللبنانيّ العروبيّ الإنسان!... إنها غنائية حادّة حداد الشاعر على أمّته ووطنه المكلوم، وعلى مآله وخيباته وقلة حيلتة وغربته ووحشته..

وها هو الشاعر المقاوم بحبّه يحملنا، في المقطع العاشر من قصيدته، إلى « إيتاكا» التي كانت مقصد عودة «أوليس» بعد رحلة طويلة، إنّها الجزيرة التي انطلق منها وعاش فيها، بيد أنّها عند عمر الوفيّ ترمز إلى « بيروت» مكان الإقامة، أو إلى «الصويري « مسقط الرأس ومرتع الذكريات، فنراه يجذّف صوبها في رحلة كانت مقرّرة، ومقصد العودة يكاد يُرى ويتحقّق، وإذ بريح السّفينة تغدو عاتية، ويتحوّل معها الموج إلى أسلاك وموانع وأسوار تحول بين المسافرين وبين مقاصدهم. لقد عاكست الظروف والأقدار الأسير اللبنانيّ الأخير في العودة إلى الدّيار، ويا لوقع الحدث على المتأمّل بالعودة حين خاب أمله، فماذا يصنع؟!

إنّه في حال لا يحسد عليه، لا يسعه إلا أن يفتل حبالاً من شرايين قلبه الملتاع بالحبّ والحنين إلى العائلة وبيروت والوطن، ويعلن أنه غدا السفينة التي تأبى الغرق في جوف البحر وتصبح خبراً بعد عينٍ، ومأدبة لأسماك القرش « لن أصير أنا والسادة البحّارة الفقراء أسماكا»..

ويظلّ ينبض بأمل الرجوع والخلاص من الغربة ومعاناتها، غير أنّ الصّدمة النّازلة به كبيرة لا تحتمل، فأين بيروت من كلّ هذه الخلجات والانبعاثات، والهمسات الرّاعشة والآمال المسفوحة؟

ويعود إلى التّحديق في جبال الموج بين الحين والآخر، فيدرك أنّ هناك أسواراً مانعة من الإياب، ويظنّ أنّ الزّبد الناجم عن الموجان الشديد«ثلج صنّين»؛ إنّه يستحضر المشهد القريب الذي كان

مألوفاً، وكأنّه على مرمى نظر من جبل صنّين يرنو إليه من الصّويري، وقد اعتاد على مرآه كلّ يوم... «وتثبت في الدّم الآمال.. ولكن أين إيتاكا؟؟»، في هذه اللحظات الحرجة، وهذه الظروف القاسية المعاكسة، لا يبقى في وجدان عمر وخلَده سوى عيني زوجته المنتظرة بصمت، والوطن الأحبّ إلى قلبه؛ وهل يتذكّر الملهوف في حالك الظروف إلا الغوالي!؟ ها هو عمر المحبّ يطلب من زوجته أن تعانقه وتأخذه صوب عينيها، فلم يتبقَّ له من أقدار الدنيا ونوازلها «سوى موّال» ألا يحقّ له أن يغنّيه كما يشاء ويحبّ!؟ إنّه يحيا بالحلم والحبّ، فبدونهما ما كان لهذا المعذّب الغريب في هذه الأصقاع أن يصمد ويستمرّ...

ثمّ نسمعه ينادي « حادي الإظعان» وأظنّه يقصد قائد الطائرة الخبير بخطّ الرّحلة خبرة حادي العيس بالصّحراء، والعائد من طهران، أن يوصل سلامه إلى بيروت العزيزة وجهته، ويتنامى شعور الفقد عند الشاعر، وتثقل الصّدمة نفسيته، فنجده يجاهر بوصيّته إذا ما عاجلته المنيّة وهو بعيد عن الوطن الأمّ قائلاً: «ردّوني إلى وطني بلا تابوت»، هو لا يريد كفناً لكي يلامس جسده تراب وطنه ولو كان جثة هامدة، وكأني به يقول لنا: لا تعزلوني عن وطني ولو كنت ميتا !.. فعلاً إنها صورة موجعة لا يحتمل ارتداداتها إلا الأفذاذ الأبطال أصحاب القضايا الكبرى؛ و«على قدر أهل العزم تأتي العزائم» كما يقول المتنبّي !.. ويصل بنا هذا المحبّ المقاوم إلى المقطع الأخير والفصل الأخير من سمفونيّته النّازفة، فنتتبعه في أسلوبه متوسلاً الجمل الإنشائية الطّلبية«خذي زندي.. أحبيني»، والجمل المتضمّنة معنى الطّلب من مثل «لو لامسته برفق لم يعد خشبا»، ومستعيناً بالجمل الخبرية التعليلية بعلاقة السببيّة « لأنّ الحبّ لم يهرم ـ فإنّا لم نزل أحياء/ أمانينا هي الأغلى ـ لأنّا ما خلعناها/ لم تغرق مراكبنا ـ لأنّ البحر../ لأنّ الحبّ ... ـ أحبّيني»

إنّ هذا التنوع الأسلوبي مردّه إلى تنوّع الأحاسيس، واضطراب المشاعر من العائد بلا عودة، الطافح بالأمنيات والحبّ، ننظر إليه راجياً زوجته الوفيّة أن تستعين به سنداً ورجلاً، وأن تدرك أنّه أعطى وبذل وتحمّل التضحيات الجسام في سبيل نهضة أمّته، فقد تحوّل لمستها اللّطيفة زنده من اليباس والجمود إلى النّضارة والحياة، وما أحوجه إلى رفق ورفيقة، وحنوّ وحانية، ومحبّة تصيّر بحبّها المستحيل ممكنا. فلا طعم للحياة بلا حبّ وأحباب، وهو مؤشر على الإحياء والانبعاث من الهرم والموت!..

ونراه يخفّف من وطأة الصدمة عليه وعلى زوجته التي كانت تنتظر عودته بفارغ الشوق والأماني والترقّب، فيجهر بحبّهما ومتانته وديمومته في قلب كلّ منهما، ويرفع الحبّ والشّعر في وجه كلّ المعوّقات والموانع الحائلة دون تلاقيهما. يقول: «لأنّ الحبّ لم يهرم بقلبينا فإنّا لم نزل أحياء!» وما زالت أمانيهما غاليات لاستمرارهما في ارتدائها، ويبرّر رجاءه بعودة أكيدة مهما امتدّ البعد واشتدّ النّوى، فحبّه ما يزال حيّاً و« الحبّ ليس يموت» كما يردّد باستمرار.

ولا مندوحة من إشراكه حواسّه كلّها في خلق الحالة التي يحياها، محاولاً الخروج من الواقع المرّ إلى شهد الخلاص من المعاناة والانهزام الدّاخليّ، فيستخدم حاسة اللمس في قوله« لو لامسته برفق»، وحاسة الشمّ « بنفح عبيرها »، وحاسة السمع « ويملأ غابة عصفور»، ويشرك حاسّتي النظر واللّمس في قوله:«أنت الدفء في ليلي وأنت النور»، والنظر والشمّ في قوله:« بنفسجة بنفح عبيرها».

لقد غدا الحبّ عند عمر الأسير منقذاً ومخلّصاً أوحد، فهو المسعف والمنقذ من الحجز والنّفي والتّغريب، لذا يطلب من زوجته «أمّ محمّد» أن تحبّه لتمنحه طاقة تشحن ذاته، وتخفّف وطأة عذاباته، وهي العارفة بحاله، الخبيرة بمن تحبّ، ولمَ لا، ربما يكون السّرّ المكنون في أصغر مخلوقات الله! فعبير البنفسجة قد يلغي يباب صحراء، وعصفور وحيد قد يملأ بمفرده الغابة زقزقة وفرحاً وحياة !..

ويسدل عمر ستار هذه المطالب والأمنيات والوصايا بجملة غزلية روحية صافية، يرفع فيها منسوب التأثير لدى الزوجة الحبيبة إلى أعلى مستوى ممكن بفعل حبّها الوفيّ، فنسمعه يقول لها في الختام:

« أحبّيني فأنت الدّفء في ليلي وأنت النّور !..» وما أحوجه إلى الدفء والنور بعد كلّ هذا الفقد!..

وبعد ما تقدّم من قراءة أسلوبية دلالية للقصيدة نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:

– الحبّ عند عمر شبلي حاجة إنسانية عميقة لمقاومة الاضمحلال والغربة والسجن والخيبات والعذابات الجسدية والنفسية، يتّخذه شكلاً من أشكال المقاومة في وجه كلّ هذه الاحتلالات القسرية.

– الحبّ قوة عميقة يحتاجها الغرباء والضعفاء والمحرومون الذين اعتدت الحياة على وجودهم، بل هو استحضار وإلغاء الواقع بالحلم.

– سعة الحبّ كانت له معادلاً لضيق السجن، لذا لم يستطع السجّان منع زوجته من دخول زنزانته لأن الحلم غدا الواقع الوحيد الذي يمتلكه الشاعر الأسير. « وكلّ حواجز الإنسان لم تحجبك عن عيني.. ولما أوصدوا أبوابهم دوني رأيتك في الدجى تبكين قدّامي..»

– هزيمة الحلم ومرارة اليقظة: « وأسدل فجأة ما بين قلبينا حجاب الصمت والغربة.. وراحت قبل أن تأتي..»

– التوحّد مع الوطن، فذاتيته لن تستطيع ضبط الأمواج بين الحبيبة وسواحل الوطن من جهة، والسفن المتّجهة في العمق إلى هذا الوطن من جهة أخرى. «أجذّف صوب إيتاكا.. إنّ روائح الأوطان سوف تظلّ في السفن..»

– السردية في القصيدة ساعدت الشاعر على التجوّل في أقاليم أبعد من مادّية المكان، ونجد السرد قد أخذ منحى تصاعدياً في مقاطع القصيدة ليصل إلى طلب الحب للخلاص.

– الغوص في الوجع وحميمية الخطاب.«رأيتك تسرقين النوم من عيني.. خذيني صوب عينيك وضميني.. لأنّ الحب لم يهرم بقلبينا.. أحبيني فإن الحب في المنفى يساعدني..»

– رجولة الانتماء وصراعه مع القلب: «خذي زندي ولو خشبا..»

– هزيمة الهزيمة والانتصار على الواقع. « فقد تلغي بنفسجة بنفح عبيرها صحراء.. ويملأ غابة عصفور.. ولم تغرق مراكبنا..»

– الحبّ يصنع المعجزات، ويكون خشبة الخلاص للمعذبين المنفيين.«فإن الحب في المنفى يساعدني» تسانده في الإنقاذ حكمة القيادة أيضا. «ولما عاصفت ريح سفينتنا.. فتلت لها حبالاً من شراييني.»

– اختلاط الوطن بأبجديات الزيارة: ريحة الأوطان، بيروت، المرأة الخضراء، وطني، إيتاكا، صنين، صيداء...

–لا بدّ من التجذيف فالسواحل ممكنة، وحضور الوطن يشحذ الهمم. وإيتاكا على عيني.. البحر آخره على صيداء..

– غنائية القصيدة عالية وموجعة، ومنسوب الوجدانية فيها قد تجاوز كلّ الحدود ليصل بالشاعر إلى إعلان الوصية.«ألا يا حادي الأظعان سلّم لي على بيروت.. وأوصيكم إذا ما متّ ردّوني إلى وطني بلا تابوت»

– الثورة على الشعوب الخانعة المستكينة، التي تقدّس الزعيم، وتدّعي التغيير وهي تذبح أوطانها. «ومملكة تاجها حجر.. على بسط البنفسج كم عبدناه.. لا يذبحوا بيروت ثانية بحجة أنهم ثوار»

– صدق الانتماء والوطنية التي تجلّت في أحلك الظروف: «أرى وطني على كفني.. نما وطن على الأجفان.. لم يعد في البال سوى عينيك والوطن.. سلم لي على بيروت.. ردّوني إلى وطني..»

يقول وهو يردّد لنفسه حالماً بالعودة إلى وطنه:

«أشتاق لصدرك يا وطني حتى أغفو

فالغربة قاسية والليل طويل..

يوم كانت قريتي تشبه عمري

كنت أستلقي على تحنان أمي، وأنام..

كلّ قلب في الصويري كان يؤويني إليه

عندما ينزف ضوءٌ من قناديل السماء...»

وأختم بمقولة له من كتابه « مقبرة مهددة بالحياة»: كان لا بدّ من الضوء لتستمرّ الحياة!

لقد تلاقى ضوءان عند عمر الأسير المحرّر، ضوءٌ داخليٌّ شعّ شعرا وأدبا، وضوءٌ خارجيٌّ انبثق عن أمل وخلاص وحرّيّة.. فطوبى لك أيّها الشاعر الأبيّ المنتصر! ...

علاقة أنماط القيادة بفعاليّة صنع القرار

دراسة حالة مركز Printemp للأبحاث والتّدريب

حسن زين الدين[1]

أ.د. رامز الطنبور[2]

المستخلص

سعت هذه الدّراسة للتّعرّف على مفهوم القيادة وعناصرها وأنماطها المختلفة، والتّعرّف على مفهوم صنع القرار والمراحل المنهجيّة لصنعه، إضافة إلى مقوّمات القرار الفعال. ودرست العلاقة بين أنماط القيادة وفعاليّة صنع القرار في المؤسّسة محل الدّراسة؛ فاختبرت وجود أنماط مختلفة في القيادة (الدّيمقراطيّ، المتساهل، الأوتوقراطيّ)، ومدى مقاومة العاملين في المؤسّسة قرارات التّغيير تبعًا لنمط القيادة المستخدم. وقد أجريت الدّراسة على عينة مكوَّنة من 25 موظفًا في مؤسّسة Printemp للأبحاث والتّدريب، من خلال استبيان مكوَّن من 16 عبارة موزعة على محورين، وقد توصَّلت إلى إثبات وجود أنماط مختلفة من القيادة في المؤسّسة محل الدّراسة، ومقاومة العاملين في المؤسّسة لقرارات التّغيير، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين استخدام أنماط القيادة المختلفة في عملية صنع القرار ومقاومة العاملين لهذا القرار.

كلمات مفتاحيّة: أنماط القيادة– صنع القرار– القيادة الدّيمقراطيّة– القيادة الأوتوقراطيّة– القيادة المتساهلة.

Abstract

This research sought learning the concept of leadership, its elements, and different patterns, in addition to learning the concept of decision-making and the systematic steps to make it, not to mention the elements of effective decision. The research studied the relationship between the patterns of leadership and the effectiveness of the decision making in the institution subject of the study. It tested the presence of different patterns in leadership (democratic, indulged, and autocratic) and the extent to which the institution's employees resist the decisions of change according to the used pattern of leadership. The study covered a group of 25 employees who work at Printemp Institution for Researches and Training, via a questionnaire of 16 expressions divided into two chapters. The questionnaire found out that there are different patterns of leadership within the studied institution, and that its employees resist that changes of decision, and discovered a statistical relationship between using the patterns of leadership in the decision-making process and the resistance of employees to this decision.

Key Words: Patterns of Leadership, Decision Making, Democratic Leadership, Autocratic Leadership, Indulged Leadership.

(1) طالب دكتوراه في العلوم الإداريّة- جامعة الجنان/لبنان

(2) أستاذ في كلية العلوم الإداريّة والاقتصاديّة- جامعة الجنان/لبنان

المقدّمة

نتيجة للتّطوّرات المتسارعة والمتغيرات المتلاحقة التي تشهدها بيئة الأعمال الحالية، تواجه المؤسّسات تحدّيات تهدد بقاءها واستمراريّة نشاطاتها، تستطيع بعض المؤسّسات تجاوزها، في حين أنّ بعضها الآخر يعجز عن ذلك وصولًا للانكفاء أو الإغلاق، وعليه تظهر المشكلة في كيفية اتّخاذ القرار الذي يضمن للمؤسّسات مستوى أعلى من الكفاءة والفعاليّة في عمليات صنع القرار حتى يكتب لها البقاء والاستمرار بنجاح، وهو ما يلقي على عاتق القيادات الإداريّة هذه المسؤولية حيث يعدّ النّجاح الذي تحقّقه أي مؤسّسة متوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة قياداتها على تحديد أهداف واضحة واختيار أنسب الوسائل لتحقيقها.

يكمن الدّور الأساس للقادة الإداريّين في اتّخاذ قرارات ذات جودة تُبقي مؤسّساتهم جديرة بالوجود والمنافسة، غير أنّ دور هؤلاء القادة يختلف باختلاف الأنماط القياديّة في حد ذاتها، والأساليب التي ينتهجها كل قائد في صنع القرار.

تأتي هذه الدّراسة لتبرز دور كل نمط قياديّ في صنع القرار بالمؤسّسة والتّعرّف على النّمط الأكثر فعاليّة في صنع القرار الذي تلتزم به كافة المستويات التّنظيميّة بالمؤسّسة، حيث أن نمط القيادة الذي يمارسه القائد في إشرافه على مرؤوسيه يؤثّر بدرجة كبيرة على جودة وفعاليّة القرار بالمؤسّسة وعلى تقبّل والتزام العاملين بتنفيذه، وعليه فنجاح القرار يرتبط بشكل كبير بأنماط القيادات التي تديرها.

وحيث أن المؤسّسة محل الدّراسة قد انتهجت نهج التّغيير كأحد أهمّ القرارات الاستراتيجيّة التي عرفتها خلال مسيرتها، فمن الأهمية بمكان التّعرّف على مدى مقاومة العاملين لتنفيذ هذا القرار كمؤشّر يمكن الاستعانة به للحكم على مدى فعاليّة أنماط القيادة في صنع القرار باعتبار أنّ مقاومة القرار ترتبط بأهم مرحلة من مراحل عملية صنع القرار وهي مرحلة التّنفيذ.

أولًا: الدّراسات السّابقة

- **بحتي (2016):** هدفت دراسة «القيادة الإداريّة والاتّصال في المؤسّسة» إلى تحديد العلاقة التي تربط القيادة الإداريّة والاتّصال في المؤسّسة»، وتوصلت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة قوية بين النّمط الدّيمقراطيّ في القيادة والاتّصال في المؤسّسة.
- **بشاغة (2015):** هدفت دراسة «اللّامركزية وفعاليّة صنع القرار بالمؤسّسة الاقتصاديّة الجزائريّة» إلى تحديد العلاقة بين اللامركزية بنمطيها الأفقي والعمودي وفعاليّة صنع القرار وذلك من خلال قياس درجة تفويض السّلطة من أعلى إلى أسفل، وتحديد درجة مشاركة العاملين في صنع القرار إضافة لتحديد درجة التّمكين الإداريّ للعاملين وعلاقتها بفعاليّة صنع القرار، وتوصلت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة ضعيفة بين بعد تفويض السّلطة و فعاليّة صنع القرار، وكذلك بين المشاركة في اتّخاذ القرار وفعاليّة صنع القرار.
- **مشغوني (2015):** هدفت دراسة «آليات اتّخاذ القرار داخل التّنظيم وعلاقتها بالرّضا على الأداء الوظيفيّ» إلى تحديد نوع العلاقة بين آليات اتّخاذ القرار داخل التّنظيم ومستوى الرضا عن الأداء الوظيفيّ، وقد خلصت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة قوية بين آليات اتّخاذ القرار والرّضا على الأداء الوظيفيّ، وعلاقة إيجابيّة قوية بين توفر المعلومات واتّخاذ القرار، وعلاقة سلبيّة قوية بين المشاركة في اتّخاذ القرار والرّضا على الأداء الوظيفيّ.
- **بوراس (2014):** هدفت دراسة «دور القيادة الإداريّة في تنمية الثّقافة التّنظيميّة لدى العاملين»

إلى تحديد العلاقة بين القيادة الإداريّة والثقافيّة التّنظيميّة، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة قوية بين القيادة الإداريّة وتنمية الثّقافة التّنظيميّة.

ثانيًا: إشكالية البحث

نتيجة البيئة المعاصرة التي باتت تفرض نفسها على المؤسّسات، وبخاصة تلك المؤسّسات العاملة في مجال الأبحاث والتّدريب، حيث تبرز التّحدّيات المتعلقة بمواكبة التّغيرات المرتبطة بتعزيز المعارف والمهارات والاتّجاهات في المجتمع إضافةً للأخذ بعين الاعتبار المتغيرات التّكنولوجيّة العالميّة، ما يدفع تلك المؤسّسات إلى اتّخاذ قرارات بالتّطوير والتّغيير؛ بناءً عليه تم صياغة الإشكاليّة كما يلي: **«ما هي العلاقة القائمة بين أنماط القيادة وفعاليّة صنع القرار في مركز Printemp للأبحاث والتّدريب؟»**

ثالثًا: أسئلة البحث

في ضوء ما تقدّم، وبهدف الإجابة عن الإشكاليّة الرئيسة للدّراسة، فإن الدّراسة تستهدف الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يوجد في مركز Printemp للأبحاث والتّدريب أنماط مختلفة من القيادة؟
- هل يقاوم العاملين في المؤسّسة محل الدّراسة قرار التّغيير؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أنماط القيادة (الدّيمقراطيّ، المتساهل، الأوتوقراطيّ) في صنع القرار وبين العاملين لهذا القرار؟

رابعًا: فرضيات البحث

استنادًا إلى إشكالية وأسئلة الدّراسة التي سبق ذكرها، يفترض الباحث الفرضيات التالية:

- لا يوجد في المؤسّسة أنماط مختلفة من القيادة.
- يقاوم العاملون في المؤسّسة محل الدّراسة قرار التّغيير تبعًا لنمط القيادة المستخدم.
- لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أنماط القيادة (الدّيمقراطيّ، المتساهل، الأوتوقراطيّ) في صنع القرار وبين مقاومة العاملين لهذا القرار.

خامسًا: أهمية وأهداف البحث

تكمن أهمية هذه الدّراسة في تحقيقها للأهداف التالية: التّعرّف على مفهوم القيادة وعناصرها وأنماطها المختلفة، التّعرّف على مفهوم صنع القرار والمراحل المنهجيّة لصنعه، إضافة إلى مقوّمات القرار الفعال، وتتركز الأهمية في الدّراسة العملية للعلاقة بين أنماط القيادة وفعاليّة صنع القرار في المؤسّسة محل الدّراسة.

سادسًا: منهجية الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث الأسلوب الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها مستخدمًا الأسلوب المسحي وأسلوب دراسة الحالة، معتمدًا على الأدوات الإحصائيّة في تجميع البيانات وتبويبها وتحليلها للخلوص إلى الإستنتاجات.

سابعًا: حدود الدّراسة

التزم الباحث بحدود الدّراسة التالية:

- **الحدود المكانيّة:** انحصرت الدّراسة بمكان المؤسّسة الواقع في بيروت–بئر حسن.
- **الحدود الزّمانيّة:** امتدت الدّراسة من شهر تشرين الثّاني 2020 ولغاية شهر كانون الثّاني 2021.

المبحث الأوّل أنماط القيادة

لقد حظي موضوع القيادة باهتمام كبير من جانب المفكرين والباحثين، ويرجع ذلك إلى الدّور الذي تؤدّيه الموارد البشريّة في المؤسّسة، ويبرز من خلال مسؤولية القائد في تحقيق التّكامل بين الجوانب التّنظيميّة والإنسانيّة لتحقيق الفعاليّة والوصول إلى الأهداف، باعتبار أنّ الهدف النّهائي للقائد هو تحقيق رؤيته بشكل واقعيّ من خلال نمط معين من السّلوك في إطار الظّروف التي يواجهها، والمقصود بفعاليّة القيادة «**الدّرجة التي ينجز القائد مهمة وأهداف العمل من خلال الجماعة التي يقودها، بحيث يحققون الأهداف لرغبتهم في إنجازها**»[1].

أولًا: مفهوم القيادة

1 – تعريف القيادة

على الرّغم من اهتمام الكثير من الكتاب والباحثين بدراسة موضوع القيادة، إلا أنّهم لم يتمكنوا من الاتفاق على تعريف موحد لمفهومها، وربما يعود ذلك إلى اختلاف الزّاوية التي يتم النظر من خلالها، إضافة لاختلاف التّجارب، وعلى هذا الأساس سيعمد الباحث إلى تعريف القيادة بشكل عام، ثم تعريف القيادة الإداريّة ليستخلص بعدها التّعريف الأنسب.

فالقيادة تعرَّف على أنّها «**فنّ استقطاب قدرات الآخرين من أجل أداء الأعمال المنوطة بهم بحماس وثقة**»[2]، كما تعرّف على أنّها «**عبارة عن النّشاط الذي يسمح بالتّأثير على الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف**»[3]، وقد عرَّفها ريتشارد ايتال على أنّها «**تفاعل خصائص القائد الشّخصيّة وخصائص التّابعين وكذلك المواقف التي يمرون بها أفرادًا أو جماعات نحو تحقيق أهداف مرغوبة**»[4]

وبناء على ما تم ذكره، يتّضح أن لموضوع القيادة جوانب متعددة وعناصر مختلفة، واستنادًا إلى مختلف هذه العناصر، يمكن الخلوص إلى أنّ القيادة بمفهومها العام هي: «**قدرة الفرد على التّأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم طواعية للتّعاون على تحقيق هدف مشترك في إطار ظروف ذاتيّة وموضوعيّة**».

2 – تعريف القيادة الإداريّة

لم يتفق علماء الإدارة ومفكروها على تعريف واحد للقيادة الإداريّة، وفي هذا السّياق يمكن جمع آرائهم في أربعة اتجاهات، وبعدها يمكن إبراز الفرق بين القائد والمدير[5]:

---

(1) أحمد صقر عاشور. إدارة القوى العاملة. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر. 1989. ص160

(2) جمال الدين العويسات. مبادئ الإدارة. دبي: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. 2005. ص4

(3) ناصر محمد العديلي. إدارة السلوك التنظيمي.الرياض: دون دار نشر. 1993.ص 226

(4) Pierre G, Bergeron. La gestion modern. Canada: Getan morin editeur. 2004. P399

(5) مصطفى أبو زيد فهمي، حسين عثمان. الإدارة العامة. الاسكندرية: الدار الجامعية الجديدة. 2003. ص501

أ- **الاتّجاه الأوّل تعريف القيادة الإداريّة على أساس السّلطة:** يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّه من الضّروري أن يتمتع القائد الإداريّ بسلطة إصدار الأوامر على المرؤوسين الذي يتعين عليهم إطاعتها، وعلى الرّغم من صحة توجّه أصحاب هذا الاتّجاه إلا أنّه لا يمكن أن تقتصر القيادة الإداريّة على هذا العنصر وحده.

ب- **الاتّجاه الثّاني: تعريف القيادة الإداريّة على أساس السّلطة المقبولة:** المقصود هنا أن تستمد القيادة الإداريّة سلطتها من القدرة على التّأثير في الآخرين طواعية، وربما يكون هذا صحيحًا إلا أنّ الاقتصار على عنصر الاستمالة فقط أمر يحتاج إلى مزيد من النّظر، فهو واحد من مفردات أخرى للقيادة الإداريّة.

ت- **الاتّجاه الثّالث: تعريف القيادة الإداريّة على أساس موضوعيّ:** حيث يتم تعريف القيادة الإداريّة بالنّظر إلى موضوعها المتمثّل في أداء الوظائف الإداريّة، ولكن يبقى أنّ هذا الاتّجاه يركّز على وظيفة القيادة مع إهماله للقيادة.

ث- **الاتّجاه الرابع: تعريف القيادة الإداريّة على أساس مختلط:** من خلال الجمع بين الاتّجاهات والمعايير السّابقة، فالقيادة الإداريّة تبتغي تحقيق أهداف إداريّة معينة ووسيلتها في ذلك إما التّأثير على العاملين عن طريق السّلطة الرسميّة، أو إقناعهم بقبول هذه السّلطة من خلال الاستمالة، ولا غنى للقيادة عن استعمال كلتا الوسيلتين في التّأثير على أن تبدأ أولًا بالاستمالة فإن لم تجد نفعًا فلا مفر من استعمال السّلطة الرسميّة.

ورغم ما تقدم من تعريف للقيادة الإداريّة، يبقى التطرق لكل من المفاهيم التالية:

- **القائد:** هو الشّخص الذي يوجّه أو يرشد أو يهدي الآخرين، بمعنى أن هناك علاقة بين شخص يوجّه وأشخاص آخرون يقبلون هذا التوجيه[1].
- **المدير:** هو فرد مسؤول، يمتلك سلطة رسميّة مستمدّة من الصلاحيات الممنوحة له بحكم المنصب الذي يشغله، مكلف بممارسة وظائف التّخطيط، التّنظيم، التّوجيه والرقابة بغرض تحقيق أهداف المؤسّسة[2].
- **القائد الإداريّ:** هو كل مسؤول قادر على التّأثير في الآخرين ويملك سلطة إداريّة[3].

• ومما سبق يمكن القول:

إنّ **القائد** هو الذي يمارس عملية القيادة وهو يعتمد بالأساس على الاستمالة والإقناع في تأثيره على الآخرين، أما **المدير** فهو يعتمد على سلطته الرسميّة المستمدة من منصبه الوظيفيّ في التّأثير على الآخرين.

وبناءً على كل ما تم استعراضه حول هذا الموضوع يمكن استخلاص تعريف للقيادة الإداريّة بأنّها: **«قدرة الفرد (المسؤول) على التّأثير في الأفراد والجماعات بالمؤسّسة، وتوجيههم نحو تحقيق أهداف معينة، باستعمال التّأثير الشّخصيّ أو السّلطة الرسميّة عند الضّرورة».**

(1) مجمد صالح حسن. القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع. 2004. ص18

(2)Jean.Luc CARRON. Sabine SEPARI. Organisation et gestion de l'entreprise. Paris: Dunod. 2001. P55

(3) مصطفى أبو زيد فهمي، حسين عثمان. مرجع سابق. ص 105

ثانيًا: عناصر القيادة

بما أنّ القيادة هي تفاعل اجتماعيّ؛ فلا يمكن لأيّ شخص أن يكون قائدًا بمعزل عن محيطه، فعملية القيادة لا تقوم إلا إذا وُجد من «يقود» و «منُ يقادون» و«هدف مشترك» مطلوب تحقيقه في إطار «ظروف موقف معين» يمارس القائد فيه «تأثيره» على الجماعة.

وعليه يمكن القول إنّ عملية القيادة تتضمّن عناصر أساسيّة، تصبح دراسة أيّ منها بمعزل عن العناصر الأخرى أمرًا قد يكتنفه اللّبس والغموض في محاولة الفهم الجيد للقيادة، ولإثراء فهم القيادة سيتمّ استعراض مختلف عناصرها:

القائد: أهم عنصر في القيادة هو القائد، وهو من يقود الجماعة أو الذي تنقاد له مجموعة من النّاس[1]، وتتحدّد درجة نجاح القائد أو فشله في قيادة الجماعة بمدى تأثيره عليها وتغيير سلوكها باتّجاه تحقيق الهدف.

الجماعة: بما أنّ القيادة ظاهرة اجتماعيّة لا تحدث إلا عند تواجد تجمع بشري، فإنّ تلبية حاجات هذه الجماعة أمر بغاية الأهمية، إذ يعتمد على حسن تقدير القائد لهذه الحاجات.

الأهداف المشتركة: تستهدف عملية التّأثير في الجماعة تحقيق الأهداف المشتركة والتي قد يوجّه القائد جهود الجماعة لتحقيقها في إطار موقف ما.

ظروف الموقف: الموقف هو الذي يوجد أو يظهر القائد، فالأفراد يكونون قادة في موقف معين بينما هم غير ذلك في موقف آخر، فظهور القائد يأتي من خلال اتّخاذ قرار في موقف ما[2].

التّأثير: يعدّ التّأثير حجر الأساس في القيادة وهو ناتج عن السّلوك الذي يتبعه القائد مع الآخرين والذي من خلاله يتم تغيير سلوكهم بالاتّجاه الذي يرغبه[3].

ثالثًا: أنماط القيادة

تعدّ عملية صنع القرار من المراحل المهمّة والضّروريّة لنجاح العمل الإداريّ لأي مؤسّسة ومدى تحقيقها لأهدافها، ويختلف أسلوب صناعة القرار من نمط قياديّ لآخر، ويقصد بالنّمط القياديّ «**السّلوك المتكرر المعتمد من قبل القائد عند تعامله مع الآخرين حتى يستطيع كسب تعاونهم وإقناعهم بتحقيق الأهداف والذي يشكل نمطًا يميزه عن بقية القادة**»[4]، ولقد توصلت العديد من الدّراسات إلى تصنيفات متعددة لأنماط القيادة، وستم التّطرّق لأبرزها ولأسلوب كل منها في صناعة القرار:

3 – القيادة الأوتوقراطيّة

توجد أنماط متعدّدة لسلوك القائد الأوتوقراطيّ تتداخل فيما بينها، سيتم استعراض أشكال القيادة الأوتوقراطيّة والخصائص المميزة لسلوك القائد في كل شكل:

---

(1) ضرار العتيبي وآخرون. العملية الإدارية مبادئ وأصول وعلم وفن. عمان: دار البازوري العلمية للنشر. 2007. ص 164.

(2) ظاهر كلالدة. الاتجاهات الحديثة للقيادة الادارية. عمان: دار زهران. 1997. ص 21.

(3) Jean.Luc CARRON. Sabine SEPARI. Op. Cit. P 52

(4) محمود سلمان العميان.السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. الأردن: دار وائل للنشر. 2005. ص274

أ- **القيادة الأوتوقراطيّة المتساهلة**

يتميز هذا النّمط من القادة بأنه يحاول تركيز كل السّلطات في يده، فهو لا يفوّض سلطته لأنّه لا يثق في مرؤوسيه، لذلك فهو ينفرد باتّخاذ القرار ثم يعلنه عليهم، أمّا طريقة تعامله فتظهر من خلال سلوكه المسيطر الذي يجعله قاسيًا وصارمًا معهم. يعتمد هذا القائد على إصدار الأوامر والتّعليمات التي تتناول التفاصيل كافة ويصرّ على إطاعة مرؤوسيه لها[1].

كما لا يتّصل بمرؤوسيه إلا عندما يعرض عليهم نماذج العمل، لذا فإنّ اتّصاله يكون فقط من أعلى إلى أسفل، أمّا سلوكه أثناء العمل فيتميز بتردده في اتّخاذ القرار أحيانًا وافتقاد بعد النظر، وهذا ما يؤدّي إلى عدم قدرته على التّكيف مع المواقف بفاعلية[2].

ب- **القيادة الأوتوقراطيّة الخيِّرة**

تظهر المهارات الرّئيسة لهذا النّمط في حمل المرؤوسين على تنفيذ قرارات القائد من دون أن يخلق لديهم شعور بالاستياء، وهو في تعامله مع مرؤوسيه يدرك أنّه باستطاعته استخدام سلطته لإجبارهم على أداء العمل، غير أنّه يفضل أن يتصرّف معهم أولًا عن طريق الإقناع وإن وجد أنّ هذا الأسلوب غير مجدٍ لجأ إلى الإكراه، كما أنّه يؤمّن بالمشاركة في صنع القرارات ووسيلته في ذلك الحصول على موافقة المرؤوسين وقبولهم لقراراته قبل اتّخاذها، إذ يدرك مقدمًا أنّ البعض منهم قد يعارض هذه القرارات، لهذا يحاول أن يبين لهم المنافع التي ستترتب على قبولهم لها، كلّ ذلك إدراكًا منه لكسب رضا العاملين عن طريق الإقناع أفضل من تهديدهم والضّغط عليهم للتّنفيذ[3].

والواضح أنّ القائد في هذه الحالة–مثل الحالة الأوّلى– له ميول استبداديّة غير أنّه يحاول الحصول على قبول العاملين معه بقراراته قبل اتّخاذها، فإذا أفلح في ذلك قضي الأمر وإلا فرضها عليهم بالقهر والإجبار كما يفعل القائد المتسلّط.

ج- **القيادة الأوتوقراطيّة اللبقة**

يعد هذا النّمط أقل درجات السّلوك الأوتوقراطيّ استبدادًا وأقربها إلى السّلوك الدّيمقراطيّ، حيث يعتقد هذا القائد بأنّ مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات وسيلة غير مجدية، لكنه يخلق فيهم شعور المشاركة دون إشراكهم فعليًا فيكون قصده هو تكوين الإقناع لديهم بما يريده. ويعتمد هذا القائد أسلوب المؤتمرات الإخبارية: وهي عبارة عن محاولة القائد الحصول على موافقة المرؤوسين على ما ينوي اتّخاذه من قرارات بعد أن يشرح لهم أفكاره والحصول على طاعة وتأييد المرؤوسين للقرار الذي ينوي اتّخاذه، وهو في كل الأحوال يحتفظ بسلطة اتّخاذ القرار ولا يأخذ آراءهم بعين الجدية مهما كانت فعالة، وضمن هذا النّمط قد يعطي بعض القادة مرؤوسيهم قدرًا من الحريّة من أجل مشاركتهم في صنع القرار[4].

---

(1) Marcel LAFLAM. Le Management: approche systematique. Canada: Getan morin. 1981. P 314

(2) نواف سالم كنعان. القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. 2007. ص155

(3) مصطفى أبو زيد فهمي، حسين عثمان. مرجع سابق. ص 524

(4) علي عياصرة، محمد محمود العودة الفاضل. الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع. 2006. ص 115

4 – القيادة الدّيمقراطيّة

لقد حظيت القيادة الدّيمقراطيّة بتأييد واسع من قبل الباحثين، فالقائد الدّيمقراطيّ يشارك السّلطة مع الجماعة ويأخذ رأيهم في معظم قراراته، وهذه المشاركة ينتج عنها رفع الروح المعنوية للأفراد وزيادة ولائهم والتزامهم[1].

وبعامة يمكن القول بأنّ القيادة الدّيمقراطيّة تعتمد على ثلاثة مرتكزات أساسيّة تتمثّل في العلاقات الإنسانيّة السّليمة بين القائد ومرؤوسيه، وكذا المشاركة في صنع القرار، فضلًا عن تفويض السّلطة للمرؤوسين القادرين بحكم كفاءاتهم وخبراتهم على ممارستها، ما يتيح للقائد الاضطلاع بالمهام القياديّة المهمّة.

أ – العلاقات الإنسانيّة بين القائد ومرؤوسيه: حتى يستطيع القائد أن يحقق علاقات طيبة مع مرؤوسيه عليه أن يعمل على[2]:

- سيادة روح الفريق بين العاملين.
- حساسية القائد الإداريّ إزاء المشاعر الإنسانيّة لمرؤوسيه.
- عناية القائد بتفهم مشاكل المرؤوسين ومعالجتها.
- تلبية الحاجات الإنسانيّة للمرؤوسين.

ب – **المشاركة في صنع القرار:** يقصد بالمشاركة دعوة القائد لمرؤوسيه لمناقشة المشاكل الإداريّة التي تواجههم للوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، الشيء الذي يساعده على اتّخاذ القرار الرشيد ويخلق الثقة لديهم ويساعدهم على قبول القرارات دون معارضة لأنهم ساهموا بأفكارهم في هذا القرار ووقفوا على ظروف وأسباب اتّخاذه، كما أنّ المشاركة في صنع القرار تخلق المناخ الملائم لتشجيع التّغيير التّنظيمي وتقبله، وتساعد على تيسير سبل الاتّصال الذي يسهّل على القيادة أداء مهامها على أحسن وجه[3].

ج – تفويض السّلطة: إنّ التّطوّر الذي حصل للمنظمات الإداريّة أدّى إلى كبر حجم العمليات التي يمارسها القائد الإداريّ، وقد فرض عليه هذا الوضع تفويض جزءًا من سلطاته إلى مرؤوسيه الذين لديهم القدرة على تحمّل المسؤولية والقيام بالواجبات المحددة بكفاءة، فالتّفويض هو نقل بعض الصّلاحيات بعد تحديدها إلى المرؤوسين القادرين على إنجازها[4].

5 – القيادة المتساهلة

من أهم الخصائص المميزة لنمط القيادة المتساهلة التي كشفت عنها الدّراسات الأمور التالية[5]:

أ- إعطاء القائد أكبر قدر من الحريّة لمرؤوسيه لممارسة نشاطهم وإصدار القرارات واتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز العمل.

(1) Robert PAPIN. L’art de diriger. Paris: Dunod. 1995. P 21

(2) مصطفى أبو زيد فهمي، حسين عثمان. مرجع سابق. ص 529

(3) نواف سالم كنعان. مرجع سابق. ص 227

(4) علي عياصرة، محمد محمود العودة الفاضل. مرجع سابق. ص 124

(5) نواف سالم كنعان. مرجع سابق. ص 253

ب- اتجاه القائد إلى تفويض السّلطة على أوسع نطاق وميله إلى إسناد الواجبات بطريقة عامة وغير محددة لأنّ ذلك يعطي للمرؤوس المزيد من الحريّة في ممارسة أعماله، وفرصة للاعتماد على نفسه وتقييم نتائج عمله.

ت- اتباع القائد سياسة الباب المفتوح في الاتّصال، فالقائد الذي يتبع نمط القيادة المتساهلة يرى أن أسلوب الحريّة في الإدارة لن يكون مجديًا إلا إذا سهّل لمرؤوسيه سبل الاتّصال لتوضيح الآراء والأفكار التي يلتبس عليهم أمرها.

المبحث الثّاني: فعاليّة صنع القرار

تعد عملية صنع القرار من السّلوكيات الإنسانيّة المهمّة، وذلك أنّ الفرد يقوم باتّخاذ عدد من القرارات عند سعيه المستمر لإشباع حاجاته، وفي المقابل؛ فإن عملية صنع القرار تتغلغل وبصورة مستمرة في نشاط المؤسّسة وفي جميع عناصر العملية الإداريّة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة. ومن هنا وصفت عملية صنع القرار بأنها جوهر العملية الإداريّة والقلب النّابض للمؤسّسة، إذ يعد النّجاح الذي تحقّقه أي مؤسّسة يتوقّف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة قياداتها على اتّخاذ القرارات الرشيدة.

أولًا: مفهوم صنع القرار

1 – تعريف القرار

القرار «**هو الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في موقف معين، أو هو المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها**»[1].

ويعرف القرار على أنه «**أفضل بديل لحل المشكلة أو هو الحل**»[2].

2 – تعريف اتّخاذ القرار

هو «اختيار أنسب بديل لحل مشكلة معينة»[3].

وهو «**أنشطة يتم اتباعها لتحديد المشكلة، بدائل الحل، تقييم البدائل واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، وأهم خطوة تشير إلى اتّخاذ القرار وهو اختيار البديل المناسب**»[4].

من خلال هذين التّعريفين يمكن اعتبار القرار هو اتّخاذ بديل بين عدة بدائل، وأنّ هذا الاختيار يتم بعد دراسة موسّعة لكل جوانب المشكلة موضوع القرار، وعليه يجب أن يكون عددًا من البدائل متاح ليتسنى لمتخذ القرار اختيار البديل الأمثل للوصول للأهداف المرجوّة، وإن لم يكن هناك بديل لما كان هناك مشكلة، لعدم وجود مجال للاختيار وبالتالي لا توجد حاجة لاتّخاذ القرار، وعليه فمن المهم التّمييز بين اتّخاذ القرار في حدّ ذاته وعملية صنع القرار.

3 – **تعريف صنع القرار**

هو «**عبارة عن تحليل وتقييم لكافة المتغيرات، والتي تخضع بمجملها للتّدقيق والتّمحيص للوصول**

---

(1) ابراهيم عبد العزيز شيحا. أصول الإدارة العامة. الاسكندرية: منشأة المعارف. 1998. ص 341

(2) أحمد ماهر. اتخاذ القرار بين العلم والابتكار. الاسكندرية: الدار الجامعية. 2007. ص 21

(3) Marcel LAFLAM. Op.Cit. P 85

(4) أحمد ماهر. مرجع سابق. ص 22

إلى حل أو نتيجة ووضع هذا الحل في مجال التّطبيق العمليّ وحيز التّنفيذ»[1].

«يشير إلى ذلك النّظام المتكامل من الأنشطة، أو تلك العمليات الخاصة بتحديد المشكلة والبدائل والتّقييم واختيار البديل المناسب، أي أنّ ذلك النّظام أو الخطوات التي يمرّ بها القائد الإداريّ ما هي إلا صناعة يقوم بها الفرد للقرار»[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك فرقًا بين مفهومي صنع القرار واتّخاذ القرار، فالأوّل يركز على جمع البدائل وتحليلها للتّعرّف على الحلول المتوقعة منها لحل المشكلة، أما الثّاني فهو إحدى خطوات عملية صنع القرار، بمعنى أنّ عملية صنع القرار تحتوي اتّخاذ القرار كجزء من مراحلها، وهي المرحلة الحاسمة في إطار عملية صنع القرار.

ثانيًا: المراحل المنهجيّة لصنع القرار بالمؤسّسة

تمر عملية صنع القرار بالعديد من المراحل، وتجدر الإشارة هنا إلى أن مراحل صنع القرار غير متفق عليها بين علماء الإدارة، ويمكن تلخيص مراحل هذه العملية فيما يلي:

1 – **تعريف وتحديد المشكلة:** وتعدّ الخطوة الأوّلى في سبيل الوصول إلى حلٍ لها، ففي حالة عدم معرفة المشكلة الحقيقيّة؛ فإنّ القرار الذي يُتّخذ سيكون قرارًا غير سليم لعدم ملاءمته للمشكلة التي صدر بشأنها.

2 – **تحديد الأهداف:** يرتبط تحديد الأهداف المطلوب الوصول إليها بتعريف المشكلة والحلول المقترحة للقضاء عليها، فالهدف هو النّتيجة التي يخطط متّخذ القرار للوصول إليها.

3 – **جمع البيانات:** يتم في هذه المرحلة جمع كافة البيانات المتعلقة بالمشكلة، ويتوقّف عمل هذه المرحلة على كفاءة البيانات التي تعتمد في النّهاية على التّوفيق في جمعها في الوقت المناسب لاستخدامها.

4 – **تسجيل الحقائق وتصنيفها:** لا تعد المعلومات التي جمعت عن المشكلة ذات فائدة من دون تسجيل وتصنيف، أي أنّه يجب في هذه المرحلة تحضير البيانات وتصنيفها بالطرق المتيسر معالجتها والاستفادة منها.

5 – **تحديد البدائل الممكنة:** يتم في هذه المرحلة حصر البدائل (الحلول) الممكنة للمشكلة وفقًا للبيانات والمعلومات التي تم جمعها في المرحلة السّابقة، واستبعاد البدائل غير المناسبة حتى يتسنى إيجاد حل ممكن للمشكلة.

6 – **تقييم ومتابعة تنفيذ القرارات:** لا تنتهي عملية صنع القرار باختيار البديل الأفضل، بل يمتد إلى تهيئة المناخ الملائم لتطبيقه واختيار التّوقيت المناسب لقرارات التّنفيذ، كما ينبغي أيضًا متابعة تنفيذ القرارات من خلال المقارنة المستمرة بين ما هو مقصود وبين الأداء الفعلي.

ومن الأهمية بمكان الأخذ بعين الاعتبار في أثناء مرحلة تنفيذ القرارات الآثار المترتبة على التّنفيذ، وبخاصة مدى قبول أفراد المؤسّسة للقرار واستعدادهم لتنفيذه، فالتّنفيذ الفعلي للقرار وقابليته للتّنفيذ هو الاختبار الفعلي لجودته.

(1) ظاهر كلالدة. مرجع سابق. ص 254

(2) أحمد ماهر. مرجع سابق. ص 22

ثالثًا: مقوّمات القرار الفعال

إن اتّخاذ القرارات الإداريّة من المهام الجوهرية للقائد الإداريّ، وعليه فإن نجاح أي مؤسّسة يتوقف إلى حدٍ كبيرٍ على قدرة قياداتها على صنع قرارات ذات فعاليّة، والمقصود هنا بفعاليّة القرار مدى سلامة خطوات صنع القرار ونجاحها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، ويمكن إدراج مقوّمات القرار الفعال فيما يلي[1]:

- قدرة القائد على **تحديد المشكلة**.
- قدرة القائد على **الاختيار بين البدائل** المتاحة للمشكلة موضوع القرار.
- موازنة القائد بين **المخاطر** التي قد يسببها القرار والمزايا التي قد يجلبها.
- مدى **تقدير القائد لوجهات النظر المختلفة**، والسماح للمرؤوسين بطرح البدائل المتعددة، ما يساعد على التوصل إلى البديل الأفضل الذي يحقّق الهدف المطلوب والتزام المرؤوسين بتنفيذه باعتبار أنهم يشاركون في صنع القرار وعليه يدركون الحاجة إليه ويكونون أقل عرضة لرفضه.

المبحث الثّالث: الإطار العملي للدّراسة

سيحاول الباحث في هذا الإطار الإجابة عن إشكاليّة الدّراسة والتّعرّف على أفضل أنماط القيادة فعاليّة في صنع القرار في مركز Printemp للأبحاث والتّدريب، والتي تعد من مراكز الأبحاث والتّدريب المهمة والتي سعت خلال الفترة الماضية إلى تغيير نمط عملها بهدف مواكبة التحولات العالمية التي طرأت على هذا المجال من العمل.

أولًا: الإطار المنهجي للدراسة التّطبيقيّة

1 – منهج الدّراسة: اعتمد الباحث في الدّراسة التّطبيقيّة على المنهج الوصفيّ التّحليليّ لتناسبه مع طبيعة الموضوع، إضافةً إلى منهج دراسة الحالة.

2 – **مجتمع وعينة الدّراسة:** يتكوّن مجتمع الدّراسة من العاملين والباحثين والمدربين والمتطوعين في مركز Printemp للأبحاث والتّدريب، والذين يتوفّر فيهم شرط البحث وهو الأقدميّة، بمعنى أنّه مضى على عملهم لصالح المؤسّسة على الأقلّ ثلاث سنوات، أي أنّهم شهدوا حقبة اتّخاذ قرارات التّغيير الذي انتهجته المؤسّسة، وذلك بقصد ضبط موقفهم تجاه هذا القرار ومعرفة مدى مقاومتهم له، وبناءً عليه يصبح عدد أفراد مجتمع الدّراسة الذين يتوفر فيهم شرط البحث المذكور أعلاه 25 موظفًا من أصل 29، وقد جرى استطلاع آراء أفراد مجتمع الدّراسة جميعًا أي 25 موظفًا.

3 – **أداة الدّراسة:** لتحقيق أهداف الدّراسة اعتمد الباحث وبشكل أساس على استبيان أعدّه خصيصًا لقياس متغيّرات الدّراسة، يقيس أنماط القيادة من وجهة نظر المرؤوسين إضافة إلى **قياس مستوى مقاومة العاملين للقرار**، يحتوي الاستبيان على 16 عبارة موزّعة على محورين:

المحور الأوّل يهدف إلى قياس أنماط القيادة بالمؤسّسة ويضمّ 12 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، يشكّل كل بعد فيها نمطًا من أنماط القيادة الثّلاث:

---

(1) أحمد محمد المصري. الأدارة الحديثة. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة. 2001. ص 251

1 – بعد **النّمط الدّيمقراطيّ.**

2 – بعد **النّمط المتساهل.**

3 – بعد **النّمط الأوتوقراطيّ.**

المحور الثّاني: يهدف إلى قياس مقاومة العاملين للقرار بالمؤسّسة، وقد تم الاعتماد على مقياس سلم ليكرت Likert ذو البدائل الخمسة وفق الأوزان التالية: موافق تمامًا (05 درجات)، موافق (04 درجات)، غير متأكد (03 درجات)، معارض (02 درجتان)، معارض تمامًا (01 درجة).

وتُعكس هذه الأوزان على العبارات السّلبية ذات الأرقام (16,15,14,13) بالمحور الثّاني من الاستبيان لتصبح على الشّكل التالي: موافق تمامًا (01 درجة) ، موافق (02 درجتان) ، غير متأكد (03 درجات)، (04 درجات) معارض ، معارض تمامًا (05 درجات).

وللإشارة فقد تم توزيع عبارات المحور الثّاني من الاستبيان بطريقة مشتّتة لتجنب تأثير الإيحاء أو التحيُّز.

وبقصد اختبار صدق عبارات الاستبيان تم إجراء دراسة اختباريّة عرض من خلالها الاستبيان على 10 من أفراد مجتمع الدّراسة للتّعرّف على درجة وضوح عباراته واستيعاب مضامينه، تمّ على ضوء ذلك تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعضها الآخر ليتّخذ الاستبيان شكله النّهائي كما هو موضّح في الملحق.

ولحساب ثبات الاستبيان استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test Re–Test بتطبيق الاستبيان على عينة تجريبيّة عشوائيّة بلغت 10 أفراد من مجتمع الدّراسة، وبعد أسبوع من الاختبار الأوّل أعيد توزيع الاستبيان على العينة نفسها، حيث بلغ معامل الارتباط «بيرسون» بين درجات أفراد المجموعة على ذلك الاختبار في الفترتين 0.80. وبما أنّ هذه القيمة مرتفعة، فإن هذا يعدّ مؤشرًا جيدًا على ثبات أداة الدّراسة وملاءمتها لأغراضها.

ووفق معامل ثبات الاتّساق الدّاخليّ الذي يعكس مدى تجانس عبارات الاختبار، استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (Crronbach's alpha coefficient) حيث بلغت قيمة الثبات 0.84 وهي قيمة ثبات كافية لأغراض الدّراسة.

1 – **أساليب المعالجة الإحصائيّة**

تم استخدام برنامج (spss) في معالجة البيانات إحصائيًا، حيث تضمّنت المعالجة الأساليب الإحصائيّة التالية: المتوسط الحسابيّ، الانحراف المعياري، المدى، معامل الارتباط بيرسون، معامل الثّبات test Re–test، ألفًا كرونباخ (Crronbach's alpha coefficient)

ثانيًا: تحليل وتفسير نتائج الدّراسة التّطبيقيّة

2 – تحليل وتفسير نتائج قياس أنماط القيادة الإداريّة بالمؤسّسة

بعد رصد درجات كلّ مرؤوس لكل نمط من أنماط القيادة، تم حساب المتوسّطات الحسابيّة لأنماط القيادة، وتم اعتبار النّمط الذي حصل على أعلى المتوسّطات هو نمط القيادة السائد بالمؤسّسة حسب وجهة نظر المرؤوسين.

وتوضح الجداول التالية عرضًا للمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات المحور الأوّل

المتعلّق بأنماط القيادة:

الجدول رقم (1): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لعبارات النّمط الدّيمقراطيّ

الرقم	تسلسل العبارة في الاستبيان	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	المرتبة
1	1	يفسح رئيسي المجال أمام العاملين لإبداء آرائهم في مجال العمل وطرح الأفكار الجديدة	3.26	1.29	2
2	4	يفوّض رئيسي سلطة اتّخاذ القرار ويهتم بنتائج الأعمال أكثر من اهتمامه بتفاصيل العمل	3.22	1.27	4
3	7	يتعاطف رئيسي مع العاملين الذين يعانون صعوبات ومشاكل حقيقية	3.30	1.27	1
4	10	يعمل رئيسي على تشجيع ومشاركة العاملين لمناقشة الماكل الإداريّة التي تواجههم للوصول إلى أفضل الحلول الممكنة	3.23	1.22	3
بعد النّمط الدّيمقراطيّ			3.25	0.97	

المصدر: إعداد الباحث بناء على مستخرجات برنامج spss

- **تبين من الجدول أنّ المتوسّطات الحسابيّة لعبارات النّمط الدّيمقراطيّ تراوحت ما بين 3.30 و 3.22**

وبما أنّ عبارات هذا النّمط قد حصلت على متوسط حسابي أكبر من القيمة 3 التي تعبر عن متوسط قيم بدائل سلم ليكرت الخمسة، فهذا يدل على ميل المبحوثين للموافقة على هذه العبارات.

وعليه يمكن القول إنّ المسؤولين الذين يعتمدون هذا النّمط من القيادة بالمؤسّسة يعتنون بتفهم مشاكل المرؤوسين ومعالجة أخطائهم في العمل، سيما أنّ المؤسّسة قد عرفت تطورًا تكنولوجيًا ملموسًا، وهو ما يشير إلى العلاقات الإنسانيّة الطيبة بين الطّرفين، فضلًا عن الانسجام والتّعاون بين القائد والمرؤوسين من خلال إيصال الأفكار والتّشجيع والمشاركة في صنع القرار، الشّيء الذي يعزّز الثّقة بينهما ويساعد على القضاء على الخلافات بين الطّرفين والعمل بروح الفريق، أما تفويض السّلطة فكان بشكل محدود وذلك قد يعود إلى أنّ مجال تفويض السّلطة ضيقًا، وهو ما يعني أنّ هذه العبارة لم تحظَ بقبول جميع المرؤوسين، وهي تحتاج إلى مزيد من التفعيل.

الجدول رقم (02): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لعبارات النّمط المتساهل

الرقم	تسلسل العبارة في الاستبيان	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	المرتبة
5	2	يتيح رئيسي أكبر قدر من الحريّة لموظفيه لممارسة نشاطهم واصدار القرارات التي يراها ملائمة لإنجاز العمل	2.56	1.26	3
6	5	يعتمد رئيسي على موظفيه دون توجيههم أو إشراكهم في اتّخاذ القرار، ويقتصر دوره فقط عل تقديم المشورة	2.66	1.29	2
7	8	يفوّض رئيسي سلطة اتّخاذ القرار على أوسع نطاق	2.34	1.27	4
8	11	يسهّل رئيسي سبل الاتّصال لإعطاء التوجيهات والتعليمات ولا يتدخل إلا عندما تصبح المشاكل حادة	3.06	1.36	1
بعد النّمط المتساهل			2.65	0.94	

المصدر: إعداد الباحث بناء على مستخرجات برنامج spss

- **تظهر بيانات الجدول أنّ المتوسّطات الحسابيّة لعبارات النّمط المتساهل تراوحت ما بين 3.06 و 2.34**

وبما أنّ المتوسط الحسابيّ لهذا النّمط أقل من القيمة 3 التي تعبر عن متوسط قيم بدائل سلم ليكرت الخمسة، فهذا يدل على ميل المبحوثين لمعارضة عبارات هذا البعد.

وإجمالًا يمكن القول إنّ المسؤولين الذين يعتمدون هذا النّمط من القيادة بالمؤسّسة، يمنحون لمرؤوسيهم سبل الاتّصال لتقديم التّعليمات العامة بشأن المشاكل التي تعترضهم من دون إشراكهم في اتّخاذ القرار، تاركين لهم حريّة التّصرّف بناء على تجربتهم في العمل وهو ما يسمح لهم بمطلق الحريّة لإنجاز العمل، وهو ما يشير إلى الثّقة التي يوليها هؤلاء القادة في مرؤوسيهم، كما أنّ تفويض السّلطة جاء محدودًا.

ومن الملاحظ أنّ أغلب المتوسّطات الحسابيّة لعبارات هذا البعد جاءت منخفضة ما يشير إلى أنّ القيادة المتساهلة بالمؤسّسة لا تتبنى هذا النّمط من القيادة بخصائصه المطلقة، فهي تأخذ الجانب الإنسانيّ فقط من هذا النّمط وهو ما ينسجم مع واقع المؤسّسة الحالي الذي يشهد منافسة تفرض عليها الاهتمام أكثر بالعمل لمواكبة التّطوّر وتحسين نوعية الخدمات المقدمة.

الجدول رقم (3): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات النّمط الأوتوقراطيّ

الرقم	تسلسل العبارة في الاستبيان	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	المرتبة
9	3	يركّز رئيسي على اللوم والعتاب وتصيد الأخطاء، فهو يهتم فقط بما يجب أن يؤدّيه العاملون من دون الاهتمام بمشاكلهم وحاجاتهم الشّخصية	2.86	1.20	3
10	6	يطلب رئيسي مني تقديم اقتراحات في المشكلة المطروحة ثم ينفرد هو باتّخاذ القرار	2.72	1.20	4
11	9	يصدر رئيسي الأوامر والتّعليمات التي تتناول التفاصيل كافة ويصرّ على تنفيذها	2.96	1.19	2
12	12	يبدو رئيسي صارمًا في التّعامل مع موظفيه	2.98	1.08	1
بعد النّمط الأوتوقراطيّ			2.88	0.88	

المصدر: إعداد الباحث بناء على مستخرجات برنامج spss

- **تفيد بيانات الجدول أن المتوسّطات الحسابيّة لعبارات النّمط الأوتوقراطيّ تراوحت بين 2.98 و 2.72**

وبما أنّ المتوسط الحسابيّ لهذا البعد أقلّ من القيمة 3 التي تعبر عن متوسط قيم بدائل سلم ليكرت الخمسة، فهذا يدلّ على ميل المبحوثين لمعارضة عبارات هذا البعد.

وكاستخلاص عام، يمكن القول بأنّ المسؤولين الذين يعتمدون هذا النّمط من القيادة بالمؤسّسة، يؤكدون على الالتزام ويمتازون بالصّرامة في التّعامل مع مرؤوسيهم وبإصدار الأوامر والتّعليمات التي تتناول التفاصيل كافة، وهو ما ينسجم مع طبيعة النّمط الأوتوقراطيّ على النّحو الذي شُرح في الجانب النظري. والواضح أنّ القائد في هذه الحالة على الرّغم من أنّه يركز على ما يجب أن يؤدّيه العاملون، ولا يعير العلاقات الإنسانيّة اهتمامًا كبيرًا، إلا أنّه يحاول الحصول على قبول العاملين لقراراته قبل اتّخاذها، وهو ما يشير إلى أنّ النّمط الأوتوقراطيّ بالمؤسّسة يميل إلى النّمط الأوتوقراطيّ الخيِّر.

ويمكن القول إنّ الوضع الحالي بالمؤسّسة يجعل القائد يمارس هذا النّوع من القيادة بسبب نقص المهارات والمعارف لدى العاملين، بخاصة أنّ الأنشطة الحديثة للمؤسّسة تحتاج في أدائها إلى بعض التّوجيهات والتّعليمات، والقيادات الإداريّة تمتلك القدر الكافي من الخبرة التي تجعلها أقدر على اتّخاذ القرار سيما وأنّها تلقت دورات تكوينية مكثّفة في هذا المجال، وبما أنّ المؤسّسة تسعى إلى تنفيذ التّغيير بنجاح فهذا يتطلب من القائد أن يكون صارمًا وحازمًا بخاصة مع بعض النّوعيات من المرؤوسين الذين لا يجدون معهم أسلوب الإقناع أو الذين لهم ميول عدوانيّة تجاه قرار التّغيير.

وهذا ما يثبت صحة الفرضية القائلة بأنه يوجد في المؤسّسة أنماط مختلفة من القيادة

1 – تحليل وتفسير نتائج قياس مقاومة العاملين للقرار بالمؤسّسة:

يتم التّعرّف على مدى مقاومة العاملين بالمؤسّسة للقرار، من خلال المحور الثّاني من الاستبيان، فبعد رصد درجات كلّ مرؤوس على المقياس ككل وحساب المتوسّطات الحسابيّة لدرجات المرؤوسين يتم الوصول إلى مستوى مقاومة العاملين للقرار، وقد اعتمد الباحث التّصنيف التالي لتحديد مستويات المقاومة:

- **المستوى المنخفض:** يقع في المجال [1 – 2.33[ويشير إلى مستوى مقاومة **منخفض**
- **المستوى المتوسط:** يقع في المجال [2.33 – 3.66[ويشير إلى مستوى مقاومة **متوسط**
- **المستوى المرتفع:** يقع في المجال [3.66–5[ويشير إلى مستوى مقاومة **مرتفع**

وقد اعتمد الباحث هذه الطّريقة بناء على حساب المدى في تحديد طول كل فئة كما يلي[1]:

- أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المبحوث هي 20 درجة (عدد عبارات المقياس 4 * أقصى درجة في المقياس 5)
- أقل درجة يمكن أن يتحصل عليها المبحوث هي4 درجات (عدد عبارات المقياس 4 * أقل درجة في المقياس 1)

وعليه فإن: المدى العام= 4–20= 16

وبما أن عدد الفئات المطلوبة هي 3 فئات (عدد مستويات المقاومة) فإن:

طول الفئة= 16/3= 5.33

وبناءً على ذلك، يصبح طول كل فئة من الفئات الثلاث 5.33، وبقسمة حدود كل فئة على 4 يمكن الحصول على المتوسّطات الحسابيّة لكل فئة، وهي تمثّل المجالات التي اعتمدها الباحث كمؤشر لقياس مستوى مقاومة العاملين للقرار، وفيما يلي توضيحها:

الفئة الأوّلى	4 – 9.33	تنتمي إلى المجال (1 – 2.33)
الفئة الثّانية	9.33 – 14.66	تنتمي إلى المجال (2.33 – 3.66)
الفئة الثّالثة	14.66 – 19.99	تنتمي إلى المجال (3.66 – 5)

والجدول التالي يوضح بالتّفصيل نتائج قياس مقاومة العاملين للقرار بالمؤسّسة:

الجدول رقم (4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات مقاومة العاملين للقرار

الرقم	تسلسل العبارة في الاستبيان	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	المرتبة
1	13	تشجّع الإدارة العاملين على تقديم أفكارهم والتّعبير عن مشاعرهم تجاه برامج التّغيير	3.06	1.43	2
2	14	أشعر بالرّضا عن الوضع الجديد بالمؤسّسة وأنفذ التّعليمات والقرارات الجديدة التي تدعمه	3.02	1.46	4

(1) سامي محمد ملحم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2002. ص155

3	15	يوجد اتّصال دائم وجيد بين المسؤولين والعاملين لشرح وتوضيح ما يستجد من تعليمات ومعلومات حول التّغيير بالمؤسّسة	3.08	1.40	1
4	16	أرى بأنّ قرار التّغيير بالمؤسّسة مسبوق بمبررات مقنعة وأن أهدافه واضحة ومعلنة للعاملين	3.04	1.41	3
مستوى مقاومة العاملين للقرار			3.05	1.42	

المصدر: إعداد الباحث بناء على مستخرجات برنامج spss

أفادت بيانات الجدول أنّ المتوسّطات الحسابيّة لعبارات مقياس مقاومة العاملين للقرار تراوحت ما بين 3.02 و 3.08

كما بيّنت نتائج نتائج البحث أنّ مستوى مقاومة العاملين للقرار جاء متوسط، إذ بلغ متوسط استجابات العاملين على محور مقياس مقاومة العاملين للقرار (3.05) وهو المتوسط الذي يقع في المجال [2.33 – 3.66] الذي تم اعتماده كمؤشر على المستوى المتوسط للمقاومة.

وبما أنّ عبارات هذا المحور من العبارات السّلبيّة وأنّ متوسطاتها الحسابيّة أكبر من القيمة 3 التي تعبر عن متوسط قيم بدائل سلم ليكرت الخمسة، فهذا يدل على ميل المبحوثين إلى معارضتها.

ويمكن القول بأن أسباب هذه المقاومة ترجع إلى عدم وجود اتّصال دائم وجيد بين المسؤولين والعاملين لشرح وتوضيح ما يستجد حول التّغيير بالمؤسّسة، كما أنّ الإدارة لا تشجعهم على تقديم أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم تجاه برامج التّغيير، فضلًا عن عدم وضوح الهدف من عملية التّغيير، فالعامل لا يرى بأنّ هناك مبررات مقنعة لاتّخاذ قرار التّغيير، لذلك فهو لا يشعر بالرّضا عن الوضع الحالي بالمؤسّسة، وعليه فهو لا يتقيّد بالتّعليمات والقرارات الجديدة في هذا المجال

وهذا ما يثبت صحة الفرضية القائلة بأنّه يقاوم العاملين في المؤسّسة محل الدّراسة قرار التّغيير

2 – تحليل وتقييم أنماط القيادة وفعاليّة صنع القرار بالمؤسّسة:

لاختبار وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أنماط القيادة (الدّيمقراطيّ، المتساهل، الأوتوقراطيّ) في صنع القرار وبين مقاومة العاملين لهذا القرار، قام الباحث بفرز وتحليل إجابات المبحوثين فيما يتعلق بالمحور الأوّل من الاستبيان الذي يقيس أنماط القيادة، حيث مكنته هذه العملية من تصنيف المبحوثين إلى 03 فئات حسب الأنماط التي ينتمون إليها على النّحو التالي:

الفئة الأوّلى: تضمّ المبحوثين الذين يرون أن رؤساءهم يمارسون نمطًا قياديًا ديمقراطيًا حيث كان عددهم 17 فردًا.

الفئة الثّانية: تضمّ المبحوثين الذين يرون أن رؤساءهم يمارسون نمطًا قياديًا متساهلًا حيث كان عددهم 3 أفراد.

الفئة الثّالثة: تضمّ المبحوثين الذين يرون أن رؤساءهم يمارسون نمطًا قياديًا أوتوقراطيًا حيث كان عددهم 5 أفراد.

ثم قام الباحث بحساب المتوسّطات الحسابيّة لمقاومة القرار في كل فئة من الفئات الثلاث على حدة، للتّمكن من معرفة مستوى مقاومة كلّ منهم للقرار، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5): مدى اختلاف مستويات مقاومة القرار باختلاف أنماط القيادة

	القيادة الإداريّة		مقاومة العاملين للقرار		معامل الارتباط بيرسون r
	أنماط القيادة	النسبة	المتوسط الحسابيّ	مستوى مقاومة القرار حسب كل فئة	
الفئة الأوّلى (17 فردا)	النّمط الدّيمقراطيّ	% 66	1.51	منخفض	0.54
الفئة الثّانية (3 أفراد)	النّمط المتساهل	% 11	4.60	مرتفع	0.38
الفئة الثّالثة (٥ أفراد)	النّمط الأوتوقراطيّ	% 23	4.81	مرتفع	0.40

المصدر: إعداد الباحث بناء على مستخرجات برنامج spss

يتّضح من خلال الجدول أعلاه، وجود مستويات مختلفة لمقاومة القرار تختلف باختلاف النّمط القياديّ:

أ- **الفئة الأوّلى:** تمثل 60% من مجموع المبحوثين، والتي ترى أن نمط قيادة مسؤوليها هو نمط ديمقراطي، وفي المقابل المتوسط الحسابيّ لمقاومة القرار لنفس هذه الفئة بلغ القيمة 1.51 وهي قيمة تدل على مقاومة منخفضة لأنّها تقع في المجال [1 – 2.33[الذي تم اعتماده كمؤشر على المستوى المنخفض للمقاومة، وبما أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون r= −0.54 فهذا يدل على أنّ هناك ارتباطًا سلبيًّا متوسطًا بين المتغيرين بحيث أنّه كلما كان القائد ديمقراطيًا أثّر ذلك على انخفاض مستوى المقاومة.

ب- **الفئة الثّانية:** تمثل 11% من مجموع المبحوثين الذين يرون أنّ نمط قيادة مسؤوليها هو النّمط المتساهل، وفي المقابل المتوسط الحسابيّ لمقاومة القرار لنفس هذه الفئة بلغ 4.60 وهي قيمة تدلّ على مقاومة مرتفعة لأنّها تقع في المجال [3.66 – 5[الذي أُعتمد كمؤشر على المستوى المرتفع للمقاومة، وبما أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون R= 0.38 فهذا يدلّ على أنّ هناك ارتباطًا إيجابيًّا ضعيفًا بين المتغيرين بحيث أنّه كلما كان القائد متساهلًا أثّر ذلك على ارتفاع مستوى المقاومة.

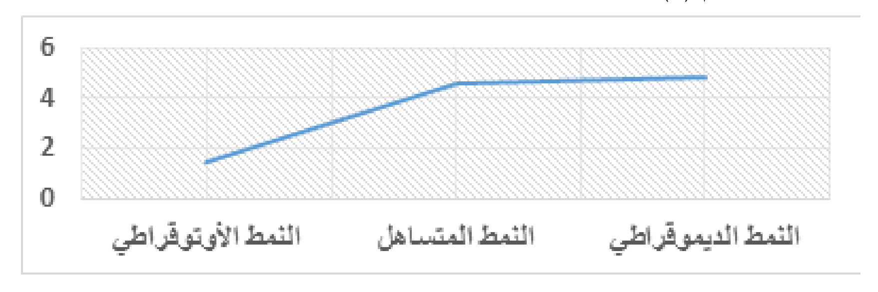
ت- **الفئة الثّالثة:** تمثّل 23% من مجموع المبحوثين الذين يرون أنّ أنماط قيادة مسؤوليها هو النّمط الأوتوقراطيّ، وفي المقابل المتوسط الحسابيّ لمقاومة القرار لنفس هذه الفئة بلغ 4.81 وهي قيمة تدلّ على مقاومة مرتفعة لأنّها تقع في المجال [3.66 – 5[الذي أُعتمد كمؤشر على المستوى المرتفع للمقاومة، وبما أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون r= 0.40 فهذا يدلّ على أنّ هناك ارتباطًا إيجابيًّا ضعيفًا بين المتغيرين، بحيث أنّه كلما كان القائد أوتوقراطيًا أثّر ذلك على ارتفاع مستوى المقاومة.

تأسيسًا على ما سبق، يمكن الخلوص إلى المقارنة التالي:

- كلما كان النّمط القياديّ ديمقراطيًا كان لذلك تأثيرًا إيجابيًا على مستوى مقاومة القرار بالمؤسّسة، بمعنى أنّه كلما كان القائد ديمقراطيًا انخفض مستوى المقاومة مما يشير إلى أنّ النّمط الدّيمقراطيّ المعتمد على العلاقات الإنسانيّة بين الطّرفين وكذا المشاركة في صنع القرار والتّفويض والاتّصال الجيد يؤدي إلى تقبّل العاملين للقرار.
- أما بالنسبة للنّمط المتساهل والأوتوقراطيّ فقد أوضحت النّتائج أن لهما تأثيرًا سلبيًا على مستوى مقاومة القرار، أي أنّه كلما كان القائد متساهلًا أو أوتوقراطيًا ارتفع مستوى مقاومة القرار بسبب عدم إشراكهم في صنع القرار وقلة الاتّصال بين الرّؤساء والمرؤوسين، فضلًا عن عدم إدراكهم لأهمية هذا القرار.

والشّكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (1): علاقة أنماط القيادة بمستوى مقاومة العاملين للقرار بالمؤسّسة



المصدر: إعداد الباحث بناء على مستخرجات برنامج spss

وعليه، يمكن القول بأن مقاومة العاملين للقرار تتجّه نحو الارتفاع كلما كان النّمط القياديّ متساهلًا أو أوتوقراطيًا، بينما تتجّه نحو الانخفاض كلما كان النّمط القياديّ ديمقراطيًا، لتكون التّأثيرات للنّمط الأوتوقراطيّ والمتساهل على مقاومة القرار بصورة عكسية مقارنة بالنّمط الدّيمقراطيّ.

وعلى ضوء هذا التّحليل، يمكن القول بأنّ نمط القيادة الدّيمقراطيّ هو أفضل أنماط القيادة فعاليّة في صنع القرار بالمؤسّسة محل الدّراسة، لما له من أثر مهم في تنمية الإدراك السّليم للموظفين ليتقبلوا القرار ويتكيفوا معه ويسهموا في إنجاحه.

غير أنّه وعلى الرّغم من أنّ النّمط الدّيمقراطيّ هو الملائم لمثل هذه المؤسّسات بخاصة في ظلّ الاستراتيجيّة الجديدة التي تبنتها المؤسّسة، إلا أنّ القول بتفوّق القيادة الدّيمقراطيّة كنمط مثالي، لا يعني التّسليم بأنّ هذا النّمط القياديّ يجب أن يقبل بصفة عامة كنمط مفضّل في جميع المواقف، لأنّ النّمط القياديّ المثالي هو الذي يتّصف بالمرونة التي تساعد على تطويع النّمط القياديّ ليلائم متطلّبات الظّروف والمواقف المتغيرة.

وهذا يثبت صحة الفرضية القائلة بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أنماط القيادة (الدّيمقراطيّ، المتساهل، الأوتوقراطيّ) في صنع القرار وبين مقاومة العاملين لهذا القرار

التوصيات

- سعي القيادات في المؤسّسات إلى الأخذ بعين الإعتبار جميع العوامل والظّروف الذّاتية والموضوعيّة للمؤسّسة في عمليات اتّخاذ القرار.
- تنويع القيادات في استخدام الأنماط القياديّة تبعًا لتناسبها مع احتياجات العمل وظروف العاملين، وعدّ الاقتصار على نمط محدد بمعزل عن المتغيرات.
- التّركيز على النّمط الدّيمقراطيّ في القيادة كونه يحظى بتأييد أعلى من قبل العاملين ويؤثّر بشكل إيجابيّ على التّقليل من مقاومتهم للقرارات، مع الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تضمّن نجاح هذا النّمط.
- تعزيز إدراك القيادات في المؤسّسات للتّحوّلات العالميّة خصوصًا التّكنولوجيّة منها، والعمل الحثيث على مواكبة تلك التّحوّلات.
- تركيز اهتمام القيادات الإداريّة على رفع التّأثير في العاملين وتعزيز اجتماعهم حولها وتحقيق مشاركتهم الفعّالة.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

1- الكتب

- حسن، محمد صالح. **القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم**. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع. 2004
- شيحا، ابراهيم عبد العزيز. **أصول الإدارة العامة**. الاسكندرية: منشأة المعارف. 1998
- عاشور، أحمد صقر. **إدارة القوى العاملة**. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر. 1989
- عياصرة، علي. محمد محمود العودة الفاضل. **الاتّصال الإداريّ وأساليب القيادة الإداريّة في المؤسّسات التربوية**. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع. 2006
- العتيبي، ضرار، وآخرون. **العملية الإداريّة مبادئ وأصول وعلم وفن**. عمان: دار البازوري العلمية للنشر. 2007
- العميان، محمود سلمان. **السّلوك التّنظيمي في منظمات الأعمال**. الأردن: دار وائل للنشر. 2005
- العويسات، جمال الدين. **مبادئ الإدارة**. دبي: دار هومومة للطباعة والنشر والتوزيع. 2005
- العديلي، ناصر محمد. **إدارة السّلوك التّنظيمي**.الرياض: دون دار نشر. 1993
- فهمي، مصطفى أبو زيد ، حسين عثمان. **الإدارة العامة**. الاسكندرية: الدار الجامعية الجديدة. 2003
- كلالدة، ظاهر. **الاتّجاهات الحديثة للقيادة الإداريّة**. عمان: دار زهران. 1997

- كنعان، نواف سالم. **القيادة الإداريّة.** عمان: دار الثّقافة للنشر والتوزيع. 2007
- ماهر، أحمد. **اتّخاذ القرار بين العلم والابتكار.** الاسكندرية: الدار الجامعية. 2007
- المصري، أحمد محمد. **الإدارة الحديثة.** الاسكندرية: مؤسّسة شباب الجامعة. 2001
- ملحم، سامي محمد. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2002

2- **الرسائل**

- بشاغة، علي. اللامركزية وفعاليّة صنع القرار بالمؤسّسة الاقتصاديّة الجزائرية «المؤسّسة الوطنية للكهرباء والغاز سكيكدة نموذجا. جامعة محمد لمين دباغين. الجزائر 2015
- بن علي، حنان. «أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرّضا الوظيفيّ لدى معلمي المرحلة الابتدائية». جامعة قاصدي مرباح. الجزائر. 2015
- رشا، محمد صالح. « تأثير أنماط القيادة الإداريّة في مستوى تحفيز العاملين دراسة ميدانية في الشركة العامـة للمؤانئ العراقية في البصرة. جامعة البصرة: كلية الإدارة. 2011

3- **الدّراسات**

- العامري، محمد بن علي شيبان. أنماط القيادة. بغداد: كلية الإدارة. 2015
- عبد علي، جلال حبيب. أنماط القيادة (دراسة تطبيقية مقارنة . بعقوبة: المعهد التقني. 2014

ثانيًا: الكتب الأجنبية

- Robert PAPIN. **L’art de diriger**. Paris: Dunod. 1995
- Marcel LAFLAM. **Le Management: approche systematique**. Canada: Getan morin. 1981
- Jean.Luc CARRON. Sabine SEPARI. **Organisation et gestion de l’entreprise**. Paris: Dunod. 2001
- Pierre G, Bergeron. **La gestion modern**. Canada: Getan morin editeur. 2004

مفهوم الشّعر بين الصّناعة والتّصنّع

حسين سعد عبد السّاتر[1]

يعدّ الشّعر أحد أهمّ الفنّون الأدبيّة، والفنّ هو " تعبير عمّا يحدث في النّفس من بواعث وتأثّرات بوساطة الخطوط أو الألوان أو الحركات أو الأصوات أو الألفاظ" [2]. أمّا الأدب فهو كلّ كلام إنشائيّ بليغ هدفه التّأثير في المتلقّي، قارئًا كان أم مستمعًا. ويرى ميخائيل نعيمة أنّ الأدب " يتناول الدّين وما هو بالدّين، ويتناول الفلسفة وما هو بالفلسفة، والعلم وما هو بالعلم، والتّاريخ والسّياسة والاقتصاد، وما هو بالتّاريخ أو بالسّياسة أو بالاقتصاد. ويتناول هذه الأمور كلّها بأسلوب ليس فيه من الدّين زمانته، ولا من الفلسفة جفافها، ولا من العلم تعقّده، ولا من السّياسة سفسطتها، ولا من الاقتصاد تدجيله. ولكنّه أسلوب يثير فكر القارئ وخياله ووجدانه إذ يدخله دنيا هي دنياه وكأنها غير دنياه"[3].

وإذا كان الأدب، والشّعر منه، بأوزانه وقوافيه، وصوره ومعانيه، وأغراضه وأنواعه، يهدف إلى استثارة القارئ باتّجاه معيّن من خلال الأسلوب، فإنّ الإشكاليّة الّتي تفرض نفسها والفرضيّات المتأتية عنها تتلخصّ في مجموعة أسئلة نوجزها بالآتي:

هل ما تفيض به قريحة الشّاعر من إيقاعات موسيقيّة وصور شعريّة، ومعان وأفكار... هي نتاج حالة انفعاليّة شعوريّة، أم أنّها صناعة شعريّة متكلّفة. وهل تعدّ صناعة الشّعر خروجًا عن أصول النّظم وجماليّته؟ وإلى أيّ حدّ تعدّ صناعة الشّعر تصنّعًا؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة لا بدّ من تعريف الشّعر أوّلاً، وتحديد وظائفه وأهدافه، ثمّ الانتقال للحديث عن صناعة الشّعر، وصولاً إلى النّتائج والخلاصات.

2- تعريف الشّعر:

حدّدت معاجم اللّغة تعريف الشّعر من خلال معايير الحكم والفصل في الكلام بين الكلام الشّعريّ وغيره، فالشّعر في لسان العرب هو: " منظوم القول، غلبَ عليه لشرفهِ بالوزن والقافية، وإن كان كلّ علم شعرًا من حيث غلب الفقه على علم الشّرع والعودُ على المندَل والنّجم على الثّريّا، ومثل ذلك كثير، وربّما سمّوا البيت الواحد شعرًا ... وقال الأزهريّ: الشّعر القريض المحدود بعلامات لا يجاوزها" [4].

أمّا ابن خلدون فالشّعر عنده " هو الكلام البليغ المبنيّ على الاستعارة والأوصاف، المفصّل بأجزاء متّفقة في الوزن والرّويّ، مستقلّ كلّ جزء منها في غرضه عمّا قبله وبعده، الجاري على أساليب العرب المخصوصة به"[5]. وإذا كان الوزن من قوام الشّعر لدى الفارابي على سبيل المثال ولدى ابن سينا كذلك إضافة إلى المخيّلة، إلاّ أنّ ابن رشيق يتجاوز ذلك كلّه إلى الشّعور، ذلك الّذي يسبغ صفة الشّاعر على من ينظم كلامه، فالشّاعر هو من يتفاعل مع محيطه، وينقل ما يعجزون عن نقله بمعانٍ وألفاظ

---

(1) **طالب في المعهد العالي للدّكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانيّة- الجامعة اللّبنانيّة**

(2)L'esthétique de Martin Heidegger.Sadzik Joseph (1963) ,paris ,Editions universitaires. p131

(3) نعيمة، ميخائيل. (1954). دروب، بيروت، دار العلم للملايين. ص. 49

(4) ابن منظور، أبو الفضل، محمّد بن مكرم.(1993). لسان العرب،ط.2، م.11، بيروت، دار إحياء التّراث العربيّ، ص. 33

(5) ابن خلدون، عبد الرحمن. (2001). مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الفكر، ص. 789

وصور مبتدعة ومبتكرة، وربّما بهاتين الصّفتين جاز تسمية الشّاعر شاعرًا: " إنّما سمّي الشّاعر شاعرًا لأنّه يشعر بما لا يشعر به غيره، فإذا لم يكن عند الشّاعر توليد معنى ولا اختراعه، أو استظراف لفظ وابتداعه، أو زيادة فيما أجحف فيه غيره من المعاني، أو نقص ممّا أطاله سواه من الألفاظ أو صرف معنى إلى وجه عن وجه آخر، كان اسم الشّاعر عليه مجازًا لا حقيقة، ولم يكن له فضل إلاّ الوزن، وليس بفضل عندي مع التّقصير "[1].

ولأهميّة الكلمة القويّة والتّعبير المتماسك الجميل يصبح التّجاوز عن مجانبة الشّاعر الصّدق بل التّغاضي عن كذبه أمرًا مباحًا:" قيل لبعض الفلاسفة: فلان يكذب في شعره، فقال يراد من الشّاعر حسن الكلام، والصّدق يراد من الأنبياء. فمن مراتبه العالية الّتي لا يلحقه فيها شيء من الكلام النّظم الّذي به زنة الألفاظ وتمام حسنها، وليس شيء من أصناف المنظومات يبلغ في قوّة اللّفظ منزلة الشّعر " [2].

والشّعر يتجلّى في كلّ مظاهر الطّبيعة، في تفتّح برعم وهطول حبّات المطر، ونضوج ثمرة على فنّ شجرة، في جدول ينساب وموج يلمس صخرًا ورملاً: " نحن نقول عن مشهد طبيعيّ إنّه شعريّ، ونقول ذلك أيضًا عن بعض مواقف الحياة، وأحيانًا نقول عن شخص ما إنّه شعريّ"[3]. وعن علّة نظم الإنسان للشّعر يرجع بعض النّقاد ذلك إلى الطّبيعة الإنسانيّة الّتي تميّز هذا المخلوق عن غيره من سائر المخلوقات ليصبح نظم الشّعر ميزة كّرم الله بها الإنسان، ويرى ابن رشد علّتين هما سبب توليد الشّعر لدى الإنسان:" أمّا العلّة الأولى فوجود التّشبيه والمحاكاة للإنسان بالطّبع الأوّل من أوّل ما ينشأ – أعني أنّ هذا الفعل يوجد للنّاس وهم أطفال، وهذا شيء يختصّ به الإنسان من دون سائر الحيوانات. والعلّة في ذلك أنّ الإنسان من بين سائر الحيوان هو الّذي يلتذّ بالتّشبيه للأشياء الّتي قد أحسّها، وبالمحاكاة لها... وأمّا العلّة الثّانية فالتذاذ الإنسان بالطّبع بالوزن والألحان"[4].

ليس للشّعر إذًا تعريف جامع مانع، شأنه شأن الأدب في المفهوم الغربيّ، " فمع كلّ تعريف مقترح للأدب يتوافر تعريف مناقض، ولعلّ الفهم المختلف للشّعر من قبل المتلقّين والنّقاد ينعكس على تعريفه، فتشكّل التّعريفات المتنوّعة قطعًا مرصوفة بشكل فسيفسائيّ في صورة الشّعر، وهذه الصّورة لا تغلق الباب بل تبقيه مفتوحًا على تعريفات إضافيّة قد تنشأ مع بروز وظائف جديدة للشّعر تفرزها الظّروف المستجّدة، وهو أمر قابل الحصول في أيّ زمن.

3- وظيفة الشّعر: في الحديث عن وظيفة الشّعر وعلاقته بالشّاعر والمتلقّي، مقولةٌ مؤدّاها أنّ الشّعر لا يموت وإن مات مُبدعه، لأنّه يولد مرّة أخرى وبمعان مختلفة مع كلّ قارئ جديد. فالشّعر فعصيّ على الفنّاء، وهو خالد ما خلدت الحياة البشريّة، وليس أدلّ على ذلك من قصائد أضحى قائلوها رميمًا، وما زالت أبياتها تتناقلها الأجيال جيلاً بعد جيل. وللشّعر وظائف متعدّدة نوجز منها ما تيّسر:

أ – وظيفة تعبيريّة شعوريّة: يعدّ الشّعور بمنزلة المحرّك الابتدائيّ والدّافع المركزيّ لانطلاق موهبة الشّعر، وبين الشّاعر والشّعور ارتباط وثيق وعلاقة تتعدّى الجانب اللّغويّ إلى ما هو أعمق، إنّها أشبه بالعلاقة السّببيّة بل العلاقة التّكامليّة. فالشّاعر هو من ينقل شعوره اتّجاه بعض القضايا ومضامينها بشعره الّذي يعبّر من خلاله عن نفسه وعن فهمه ورؤيته الخاصّة للأمور.

(1) عوض، إبراهيم. (2008). فنون الأدب في لغة العرب. القاهرة، دار النّهضة العربيّة، ص. 14-13

(2) العسكري، الحسن بن عبد الله أبو هلال. كتاب الصّناعتين، ص. 90

(3) كوين، جون. (2000). النّظريّة الشّعريّة، ترجمة أحمد درويش، القاهرة، ط.4، دار غريب للطّباعة والنّشر، ص.29

(4) ابن رشد.(1986). تلخيص كتاب الشّعر، تحقيق تشارلس بترورث وأحمد عبد المجيد هريدي، القاهرة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب ص. 64-63

فالشّعر إذًا وسيلة من وسائل التّعبير عن مكنونات النّفس البشريّة: " ويقال عن الشّاعر البليغ إنّه هو الشّاعر الّذي نعرفه من كلامه، وإن لم يقصد إلى تعريفنا بسيرته وترجمة حياته؛ لأنّه يصف لنا شعوره بما حوله من الأحياء وسائر الأشياء، ومتى عرفنا من خلاله ما يحبّ وما يكره وما يرتضيه وما ينكره، ما يحرّك طبعه وفكره أو يمرّ بهما في غير اكتراث" [1]. ولا يسمّى الشّعر شعرًا ما لم ينطلق من لذّة دافعة للنّظم، ومن رسالة يحملها المرسل إلى المتلقّي يضمّنها خلاصة أحاسيسه ومشاعره وآرائه وتطلّعاته تجاه قضية معيّنة أو موضوع ما، متأمّلاً أن يحرّك موج بحوره سكون السّامع، فالشّعر ينبغي أن تهتزّ له أركان متلقّيه كما يرى الشّاعر جميل صدقي الزّهاوي:

إذا الشّعر لم يهززكَ عند سماعِه　　　　فليس خليقًا أن يقالَ لهُ شعرُ

وقد يتصدّى الشّعر ليكون رسول أمّته، يحمل قضاياها، ويعبّر عنها أرقى تعبير: " إنّه روح الإنسان روح الشّعب، ومن هذه الشّرفة روح تاريخه، ولا أعني بالتّاريخ هنا الوقائع والأحداث بل أعني ما نسمّيه رسالة الشّعب أو الأمّة، لهذا كان الشّعر أسمى أشكال التّعبير الإنسانيّ"[2].

ب– وظيفة تغييريّة: لا ينتهي دور الشّعر بإيصال الرّسالة وحسب، بل إنّه درب من دروب التّغيير، شأنه شأن رسالة الأديان السّماويّة، والقوّة الماديّة، والثّروة البشريّة: " النّصّ الشّعريّ ليس لعب ألفاظ، وليس نقل تجربة ذاتيّة وحسب، وإنّما يهدف فوق ذلك كلّه إلى الحثّ والتّحريض، وبهذا المفهوم الأخير تشمله نظريّةُ "الكلامُ فعل" أو التّداوليّة. وتعني هذه النّظريّة: أنّ التّحدّث يُقصد به تبادل الأخبار، وفي الوقت نفسه، يهدف إلى تغيير وضع المتلقّي، وتغيير نظام معتقداته، أو تغيير موقفه السّلوكيّ"[3]. وفي كلّ قصيدة ينتجها شاعر تجد ولادة مولود جديد، وولادةً جديدة للشّاعر: " الأديب في نظري يجب أن يولَد ولادة، بل ولادات جديدة في أدبه، وأن تكون له في كلّ ولادة عبادة، عبادة الحياة المقدّسة الّتي تمشي به من غيبوبة الجهل إلى يقظة المعرفة، ومن ظلمة العبوديّة إلى سناء الحرّيّة"[4].

هذا الفهم المتقدّم لوظيفة الشّعر، بوصفه أحد تفرّعات الأدب، يضعه في مقام الرّيادة والقيادة، ويحمل لنا التّاريخ أبياتًا ابتدعها أبطال في مواقف حاسمة كان لها وقعٌ أمضى من السّلاح صارت شعارًا ومحفّزًا على الشّجاعة في المواقع المشابهة.

وكذا يكون التّحريض جماعيًّا حين ينطق الشّعر باسم القوم محدّدًا خارطة تحرّكاتهم، راسمًا مستقبلهم ولو كان موتًا مُشرّفًا، ليصبح هذا التّحفيز مبادئ تقوم عليها الأمم والملل والأحزاب والحركات، كما في قصيدة لأبي فراس الحمدانيّ حدّد فيها صفة القوم الّذين ينتسب إليهم، فالوسطيّة غير واردة في قاموسهم حين يتعلّق الأمر بالكرامة: ونحن أناسٌ لا توسّط بيننا لنا الصّدر دون العالمين أو القبر.

وكثيرًا ما تكون القصيدة لسان حال فرد ينطق باسم الجماعة، فيقودهم إلى ساحته مستثيرًا عواطفهم ليؤدّي دور القائد بالكلمة الّتي تحتاج إلى من يبرزها، ومن الشّواهد على ذلك هذه الأسطر الشّعريّة:

---

(1) راجع العقّاد، عبّاس محمود. (2012). اللّغة الشّاعرة، مصر، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة.

(2) إسبر،سعيد، علي أحمد(أدونيس). مقدّمة للشّعر العربيّ، ط.3، بيروت، دار العودة، ص. 104-103

(3) محمّد، مفتاح.(د.ت) في سيمياء الشّعر القديم، المغرب، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ص. 55

(4) نعيمة، ميخائيل. (1954). دروب، بيروت، دار العلم للملايين، ص. 60

" أنا شعبٌ... دماء الثّار تغلي في شراييني.. سئمتُ جمود أيّامي.. مللتُ وعود حُكّامي"... [1].

يصحّ أن تكون هذه الكلمات إعلانًا لانطلاق الثّورة والانتفاضة في وجه الأيّام والظّلاّم والحكّام، للخروج من غياهب الخوف إلى فجر الاطمئنان والسّكينة والحرّيّة. ولا يحتاج القرّاء المنتمون إلى هذه المدرسة الفكريّة أو الدّائرون في فلكها، أو المتأثّرين بهذا الخطاب الفرديّ الّذي وجد له صدى في نفوسهم فتحوّل خطابًا جَمعيًّا، إلى غير هذه الشّعلة لتوقد النّفوس المرتجفة والخائفة والمنتظرة إشارة الانطلاق من الشّرنقة إلى شجرة الحياة. هذه الكلمات وغيرها تُظهر إمكانيّة أن يكون الشّعر ذا بعد تداوليّ بين الشّاعر ومتلقّيه ليثبت الشّعر فعلاً وتطبيقًا نظريّة أنّ الكلام فعل. ولهذا الفعل وظيفة أساسيّة في الحياة لا تقتصر على وظيفته النّقليّة بل تتجاوزه لتطرح سؤالاً محدّدًا حوله: " هل ارتقى بالحادثة الجزئيّة إلى مستوى إنسانيّ كلّي"[2]، أم أنّه اكتفى بأن ينقل حدثًا ما بجزئيّته من غير أن يضفي عليه الجانب الأعمّ والأشمل، وهو الجانب الإنسانيّ الّذي يرتقي بالشّاعر وكلامه إلى مصاف الفاعل والمغيّر في مجرى الأحداث والتّاريخ؟

ج- وظيفة لغويّة: إنّ الشّعر الّذي يحفظ ذكرَ ناظمِه ضنينٌ بحفظ اللّغة أيضًا، إنّه أحد حماة اللّغة من الاندثار، وهو صاحب فضل عظيم وخير عميم على اللّغة وألفاظها: "لا شيء أسبق إلى الأسماع وأوقع في القلوب وأبقى على اللّيالي والأيّام من مَثَلٍ سائر وشعر نادر... من أفضل فضائل الشّعر أنّ ألفاظ اللّغة إنّما يؤخذ جزلها وفصيحها وفحلها وغريبها من الشّعر، ومن لم يكن راويةً لأشعار العرب تبيّن النّقص في صناعته"[3]. ولعلّ في هذه الشّهادات بحقّ الشّعر إضاءة على تبيان موقعه وأثره في حفظ سيرة أصحابه، وصيانة اللّغة من عوادي السّنين الّتي لا تبقي ولا تذر.

د- وظيفة تأريخيّة إخباريّة: إذا كان الشّعر بمنزلة الحكم العادل في إثبات فصاحة قول، وجزالة كلام، ووحشيّة لفظ، وأُنس تعبير، فكيف الحال وقد التقت كلّ تلك الفضائل بفضيلة لها أثرها في حفظ تواريخ الأمم الّتي تحتاج إلى شهادة توثّق حدث في زمن نَقْض الحقائق التّاريخية؟ لذا فإن شئت تبيان فضل الشّعر أكثر فهو لسان أحوال الماضين، ينقل أخبارهم ويروي الأحداث الّتي حصلت في عصورهم بلغته، إنّه شاهد على مراحل زمنيّة انقضت، ولم يبق شاهدٌ عليها إلاّ جملة إبداعات شعريّة عبرت التّاريخ الماضي إلى الزّمن الحاضر، وهو ما أشار إليه أبو هلال العسكريّ: " وكذلك لا نعرف أنساب العرب وتواريخها وأيّامها ووقائعها إلاّ من جملة أشعارها، فالشّعر ديوان العرب، وخزانة حكمتها، ومستنبط آدابها، ومستودع علومها، فإذا كان كذلك، فحاجة الكاتب والخطيب وكلّ متأدّب بلغة العرب أو ناظر في علومها إليه ماسّة، وفاقته إلى روايته شديدة "[4].

والشّعر بما يحمل من دلالات تاريخيّة يروي قصّة الحضارة، فلا يُقرأ أي نصّ أدبيّ قديم إلى أيّ لغة انتمى بمعزل عن سياقه التّاريخيّ، ودلالته على الحضارة الّتي تنتمي إليها تلك الحقبة: الأدب يبقى أحد أسس ثقافتنا الّتي تعدّ طبيعتنا الثّانية والحقيقيّة. وقد أثبتت الأعمال الادبيّة أنّها قادرة على أن تكون أدوات مفيدة ليس فقط في تكوين الرّوح الوطنيّة بل وأيضًا وثائق أساسيّة تسمح بفهم أفضل

---

(1) أبيات نظمها الشّاعر اللّبناني " الأسير السّابق في معتقل أنصار" موسى فحص، وهي غير منشورة في ديوان شعريّ.

(2) إسبر،سعيد، علي أحمد(أدونيس)(2010). ديوان الشّعر العربيّ، ج. 1، ط. 5، بيروت، دار السّاقي، ص. 20

(3) العسكري، الحسن بن عبد الله أبو هلال.(1952). كتاب الصّناعتين،تح. علي البجّاوي، مصر، دار إحياء الكتب العربيّة . ص. 92

(4) العسكري، الحسن بن عبد الله أبو هلال.(1952). كتاب الصّناعتين،تح. علي البجّاوي، مصر، دار إحياء الكتب العربيّة . ص. 92

للتّاريخ الوطنيّ" [1] .

ولكي لا يُفهم من خلال هذا الكلام أنّ الشّعر ذو وظيفة تاريخيّة حصرًا، فإنّ وظيفة الشّعر تتعدّى كونها وثيقة يُختصر دورها بفهم حدث تاريخيّ: " لا يمكن تقويم الشّعر بمقياس النّظر إليه بوصفه وثيقة اجتماعيّة أو تاريخيّة أو بوصفه يتناول موضوعات معيّنة دون أخرى. إنّه صوت كاف بنفسه، قائم بذاته، فيما وراء موضوعه وبيئته"[2].

وبين وظيفة الشّعر اللّغويّة والتّاريخيّة نستفيد ممّا أورده الجاحظ عن تاريخ الشّعر عند العرب معرّفًا عمره في زمانه بحداثة السّنّ:" وأمّا الشّعر فحديث الميلاد صغير السّنّ، أوّل من نهج سبيله وسهّل الطّريق إليه امرؤ القيس بن حجر، ومهلهل بن ربيعة، وكُتُب أرسطا طاليس ومعلّمه أفلاطون ثمّ بطليموس...»[3] وامرؤ القيس والمهلهل من الشّخصيّات الّتي أثبت التّاريخ وجودها قبل الإسلام، فامرؤ القيس أحد أصحاب المعلّقات الّتي علّقت على أستار الكعبة قبل الإسلام، وجعله النّبيّ محمّد حَكَمًا في إثبات صحّة لغة القرآن. الشّعر إذًا وفق السّند القرآني وتأريخ الجاحظ جاوز عمره مئات السّنين في أيّامنا، ما يجعله دليلاً مساعدًا وشاهدًا للاستدلال به في أيّ واقعة تاريخيّة أو معضلة لغويّة.

إنّ استعراض وظائف الشّعر أعلاه الّتي تتطلّب دراية وعناية تقود إلى السّؤال إن كانت وظائف الشّعر تلك تلبّي حاجتها حالة الشّاعر الإبداعيّة العفويّة، أم تتطلّب صناعةً شعريّة توائمها. والإجابة تتطلّب فهمًا لمصطلح صناعة الشّعر ودوره.

4- صناعة الشّعر:

الشّعر نتاج طبيعيّ لمظاهر الحياة الإنسانيّة، وهو أبعد من حدود الأبيات الّتي ينظمها شاعر ما في قصيدة ليدخل في أكثر من مجال قابل للشّاعريّة: "لا نعتقد أنّ الظّاهرة الشّعريّة محصورة داخل حدود الأدب وأنّه من غير الجائز البحث عن مسبّباتها في مظاهر الطّبيعة أو مواقف الحياة، بل إنّ من الممكن تمامًا معالجة شعريّة عامّة يمكن تلمّس أسبابها المشتركة في كلّ الموضوعات الفنّيّة أو الطّبيعيّة الّتي يمكن أن تثير انفعالات شعريّة"[4]. هكذا يصبح الشّعر حاضرًا في كلّ مكان ولدى كلّ كائن أو موجودٍ قابلٍ للانفعال والتّأثّر والتّأثير، وفي كلّ فنّ من فنون الأدب يُبدعه الإنسان يتواجد الشّعر. وقد كان للسّرياليّة دورها في تغيير النّظرة نحو الشّعر الّتي أخرجته من كونه أحدّ تفرّعات الأدب:" لم يعد الشّعر صورة من الأدب بل أصبح شيئًا مستقلاً، والفرق بينهما أنّ الأدب نتاج فعل الموهبة داخل حدود مرسومة، وأنّ الشّعر كشفٌ ذو مهمّتين: تحويل العالم وتفسير العالم"[5]. ومن هنا نفهم قول « تودوروف» إنّ الشّعر غنيّ بنفسه عن غيره، مكتفٍ بما فيه، يصل إلى حدّ صناعة واقعه من غير استعانة بأيّ مُعِين: "الشّعر لا يستدعي في معظم الأحيان أيّ واقع خارجيّ، إنّه يكتفي بنفسه"[6].

ومصطلح صناعة الشّعر يتناقض مع الشّعريّة الّتي ذكرت سابقًا أنّها نتاج مظاهر طبيعيّة، فهو

(1) Kovacs, Lonna. Introduction aux methods des études littéraires, Bolscész Konozorcium. Budapest,2000, p. 28

(2) إسبر،سعيد، علي أحمد(أدونيس)(2010). ديوان الشّعر العربيّ، ج. 1، ط. 5، بيروت، دار السّاقي، ص. 20

(3) الجاحظ، أبو عثمان بن بحر. (1978). كتاب الحيوان، تحقيق فوزي عطوي، ط.2، لبنان، دار صعب، ص. 54

(4) كوين، جون. (2000). النّظريّة الشّعريّة، ترجمة أحمد درويش، القاهرة، ط.4، دار غريب للطّباعة والنّشر، ص.30-29

(5) عبّاس، إحسان.(1998)، اتّجاهات الشّعر العربيّ المعاصر، الكويت، عالم المعرفة، ع.2، ص.7

(6) تودوروف، تزفيطان.(2016). نظريّة الأجناس الأدبيّة، ترجمة عبد الرّحمان بو علي، دمشق، دار نينوى، ص. 501

قد يقود إلى فهم يناقض فكرة الشّعور الّتي عدّها بعضهم شرارة الشّعر، لا سيّما وأن الشّعور ينطلق من تفاعلات نفسيّة معيّنة تنطلق في ظرف ما من غير مقدّمات أو تحضيرات مسبقة للإفصاح عمّا يجول في خاطر صاحبه، أمّا الصّناعة فهي شأن فنّي لا يحتاج إلى خاصيّة الإحساس إن أراد أيّ فرد امتهانه بقدر ما يحتاج إلى مهارة النّظم. وهذا المفهوم يتبنّاه الجاحظ حين يحصر تعريف الشّعر بالصّناعة بقوله: إنّما الشّعر صناعة، مستبعدًا ذلك الشّعور المحرّك ليذهب باتّجاه مفردات تستهدف الشّكل من دون سواه، فهو يرفع من شأن الوزن، ويرى أنّ نظم الشّعر وفق أوزانه المعهودة ليس بمتناول أي فردٍ، وهو يجعله أكثر أهميّة من المعاني، ويخصّ الصّناعة الشّعريّة سبكًا وتصويرًا: " المعاني مطروحة في الطّريق، يعرفها العجميّ والعربيّ، والبدويّ والقرويّ، وإنّما الشّأن في إقامة الوزن، وتمييز اللّفظ، وسهولته، وسهولة المُخرج، وفي صحّة الطّبع، وجودة السّبك، فإنّما الشّعر صناعة وضرب من الصّبغ وجنس من التّصوير"[1].

ويتكرّر مصطلح الصّناعة عند « تودوروف»: " التّمثيل الشّعريّ مساوق للتّمثيل الّذي تصنعه الألوان والصّورة"[2]، وهو في ذلك أقرب إلى « أرسطو» في فهمه للتّأثير الّذي تخلّفه الكلمة: "الأدب محاكاة بوساطة اللّغة كما أنّ الرّسم محاكاة بوساطة الصّورة " [3]. وقد يكون من الغريب جعل الشّعر صناعة، لكّن معنى كلمة شاعر عند اليونان القدماء تعني كلمة صانع، لذا فالشّعر مذكور لديهم مع الصّناعات والفنّون الجميلة من نحت وتصوير ورقص وموسيقى. ويرى شوقي ضيف أنّ كلمة شاعر في اللّغة العربيّة شبيهة بمعناها في اليونانيّة: " فالشّاعر معناها العالم والشّعر معناه العلم، والعلم – كما هو معروف – يدخل في باب الصّنائع. وتناثر في أشعار العرب القدماء؛ ما يدلّ على أنّهم كانوا يُحسنون بأنّ الشّعر ضرب من الصّناعات؛ فقد جعلوه كبرود العَصْب وكالحلل والمعاطف والدّيباج والوَشْي وأشباه ذلك. فهو في رأيهم يشبه صناعة الثّياب، فيه الملوّن وغير الملوّن، فيه الوشي وغير الوشي، بل إنّنا لنراهم يسمّونه صناعة"[4].

وبعيدًا من كون الشّعر صناعة إلاّ أنّ له خصائص لعلّها لا تتوفّر لغيره من فنون الكلام، إنّ له طريقة خاصّة للفهم والإدراك لا يمكن أن يحملها غيره، بدءًا من مؤثّرات الصّوت، مرورًا بالمجاز، ولا ينتهي بالإيقاع الّذي يولّد متعة تسبح بقارئها في عالم من الخيال المبدع. وهذا ما ذهب إليه ذوو الاختصاص فالشّعر عندهم:" فنّ من فنون الكلام يوحي عن طريق الإيحاء الصّوتيّ واستعمال المجاز، بإدراك الحياة والأشياء إدراكًا لا يوحي به النّثر الإخباريّ"[5].

أ– **صناعة القافية والوزن:** في التّعريف المعجميّ للإيقاع: " الإيقاع من إيقاع اللّحن والغناء وهو أن يوقّع الألحان ويبيّنها"[6]، ويستخدم الإيقاع بموازاة الوزن الشّعريّ لكنّ هناك من يفرّق بينهما:" إنّ

(1) الجاحظ، أبو عثمان بن بحر.(1978) كتاب الحيوان، تحقيق فوزي عطوي، ط.2، لبنان، دار صعب، 1978، ص. 444

(2) تودوروف، تزفيطان.(2016). نظريّة الأجناس الأدبيّة، ترجمة عبد الرّحمان بو علي، دمشق، دار نينوى، ص. 49

(3) تودوروف، تزفيطان.(2016). نظريّة الأجناس الأدبيّة، ترجمة عبد الرّحمان بو علي، دمشق، دار نينوى، ص. 48

(4) ضيف، شوقي.(2010). الفنّ ومذاهبه في الشّعر العربيّ، ط. 12، دار المعارف، ص. 13

(5) وهبة، مجدي- المهندس، كامل.(1984). معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب. ط.2، لبنان، مكتبة لبنان، ص. 210

(6) ابن منظور، أبو الفضل، محمّد بن مكرم.(1993). لسان العرب،ط.2، م.15، بيروت، دار إحياء التّراث العربيّ، ص.263

تعبير الإيقاع هو في الأصل أوسع وأشمل من تعبير الوزن"[1]. وللإيقاع أثر بالغ الأهميّة في الشّعر الموزون، وبحسب ابن طبابا فهو الّذي:"يطرب الفهم لصوابه ويرد عليه من حُسن تركيبه واعتدال أجزائه"[2]. في التّعريف المعجميّ للإيقاع: " الإيقاع من إيقاع اللّحن والغناء وهو أن يوقّع الألحان ويبيّنها"[3]، ويستخدم الإيقاع بموازاة الوزن الشّعريّ لكنّ هناك من يفرّق بينهما:" إنّ تعبير الإيقاع هو في الأصل أوسع وأشمل من تعبير الوزن"[4]. وللإيقاع أثر بالغ الأهميّة في الشّعر الموزون، وبحسب ابن طبابا فهو الّذي:" يطرب الفهم لصوابه ويرد عليه من حُسن تركيبه واعتدال أجزائه"[5]. يرى ابن رشد أنّ: " كثيرًا ما يوجد من الأقاويل الّتي تسمّى أشعارًا ما ليس فيها من معنى الشّعريّة إلاّ الوزن فقط"[6]، وهذا ما يراه أرسطو بقوله:" من الممكن وضع إحدى مقالات العالم الفيلسفوف أميدوكليس في أوزان شعريّة، ومع هذا، لن تصبح شعرًا. ومن ثمّ فالأوزان الشّعريّة ليست بذات قيمة في حدّ ذاتها"[7]. ويسخر كثير من النّقّاد من تعريف الشّعر بأنّه الكلام الموزون المقفّى، فالوزن والقافية لا يكفيان لتمييز هذا النّظم، فالنّظم هو أيضًا كلام موزون مقفّى، ولكنّه بكلّ تأكيد ليس شعرًا :" ذلك أنّ الشّعر ليس كلامًا ووزنًا وقافية فحسب، بل هو أشياء أخرى إلى جانب الكلام والوزن والقافية" [8].

ولتبيان علاقة الوزن الشّعريّ بالذّائقة الفنّيّة والحسّ المُرهف والأذن الموسيقيّة ودورها في تعيين الوزن يرى ابن طبابا أنّ من امتلك هذه الصّفات قادر على أن يستغني بها عن هذا العلم: " فمن صحّ طبعه وذوقه لم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشّعر بالعروض الّتي هي ميزانه"[9]. ويحدّد ابن طبابا جملة معايير يصحّ على أساسها تقييم القصيدة من حيث جودتها :» فإذا أراد الشّاعر بناء قصيدة، مخّض المعنى الّذي يريد بناء الشّعر عليه وأعدّ له ما يلبسه من الألفاظ الّتي تطابقه، والقوافي الّتي توافقه، والوزن الّذي يسلس له القول عليه، فإذا اتّفق له بيت يشاكل المعنى الّذي يرومه أثبته وأعمل فكره في شغل القوافي بما تقتضيه المعاني...“ [10]. وبهذا يكون ابن طبابا حدّد شروطًا للقوافي والوزن، ومن شروط ذلك أن توافق القوافي المعنى إعدادًا وتعديلاً وصناعة. ومن الخصائص المميّزة للشّعر أن يكون الوزن المستعمل في القصيدة وزنًا سلسًا يسهل معه النّظم وتحلو القراءة، وكثيرًا ما يتكلّف الشّاعر وزنًا يحبّه أو خطر بباله لينظم على أساسه قصائده من غير تقدير لمدى توافق الوزن مع المعنى، أو استساغة المتلقّي لهذا الوزن، أو صعوبة النّظم عليه ما يؤدّي إلى تكلّف وصناعة لا تنسجمان وسلاسة

---

(1) رجائي، أحمد.(1999). أوزان الألحان بلغة العروض، بيروت، دار الفكر، ص. 36

(2) ابن طبابا العلويّ،(2002). محمّد بن أحمد. عيار الشّعر، تحقيق عبّاس عبد السّاتر،ط.2، بيروت، دار الكتب العلميّة، ص.21

(3) ابن منظور، أبو الفضل، محمّد بن مكرم.(1993). لسان العرب،ط.2، م.15، بيروت، دار إحياء التّراث العربيّ، ص.263

(4) رجائي، أحمد.(1999). أوزان الألحان بلغة العروض، بيروت، دار الفكر، ص. 36

(5) ابن طبابا العلويّ،(2002). محمّد بن أحمد. عيار الشّعر، تحقيق عبّاس عبد السّاتر،ط.2، بيروت، دار الكتب العلميّة، ص.21

(6) ابن رشد.(1986). تلخيص كتاب الشّعر، تحقيق تشارلس بتروورث وأحمد عبد المجيد هريدي، القاهرة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب ص.58

(7) أرسطوطاليس. فنّ الشّعر، ترجمة إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصريّة، ص. 29

(8) عوض، إبراهيم. (2008). فنون الأدب في لغة العرب. القاهرة، دار النّهضة العربيّة، ص.7

(9) ابن طبابا العلويّ،(2002). محمّد بن أحمد. عيار الشّعر، تحقيق عبّاس عبد السّاتر،ط.2، بيروت، دار الكتب العلميّة، ص. 9

(10) ابن طبابا العلويّ،(2002). محمّد بن أحمد. عيار الشّعر، تحقيق عبّاس عبد السّاتر،ط.2، بيروت، دار الكتب العلميّة، ص.11

الشّعر وانسيابه. ويؤكّد ابن طبابا هذا المعنى بفتح الباب أمام الشّاعر للتأمّل فيما أنتجت قريحته الشّعريّة من أبيات، ليعمل على تنقيتها وتشذيبها وغربلتها وإزالة الشّوائب الّتي تُضعفها: " ثمّ يتأمّل ما قد أدّاه إليه طبعه وأنتجته فكرته يستقصي انتقاده ويرمّ ما وهى منه ، ويُبدل كلّ لفظة مستكرهة لفظةً سهلة نقيّة، وإن اتّفقت له قافية قد شغلها في معنى من المعاني، واتّفق له معنى مضادّ للمعنى الأوّل، وكانت تلك القافية أوقع في المعنى الثّاني منها في المعنى الأوّل نقلها إلى المعنى المختار الّذي هو أحسن، وأبطل ذلك البيت أو نقض بعضه وطلب لمعناه قافية تشاكله"[1]. وبهذا القول يكون ابن طبابا قد حدّ من سطوة القوافي على القصيدة ما لم تتوافق والمعنى المطلوب، ورسم حدودًا للكلمات المقبولة وهي السّهولة والنّقاء وهما صفتان تخوّلان الشّاعر استبدال أيّ كلمة لا تتناسب مع هاتين الصّفتين حتّى ولو أدّى ذلك إلى استبدال قافية بأخرى لمصلحة المعنى الجميل الأخّاذ السّلس النّقيّ، وفي هذا الكلام أيضًا تسويق لفكرة صناعة القافية والوزن في طريق صناعة القصيدة.

وصناعة الشّعر تتأكّد في تطوّر بناء القصيدة منذ بذرتها الأولى كفكرة، وانتهاء بنضوجها كشجرة مثمرة تؤتي أُكلها: " فالشّعر كظاهرة تعبيريّة في حياة الإنسان يبدأ بسيطًا كغيره ثمّ يتعقّد تدريجًا بتعقّد حياة إنسان الظّاهرة نفسها، فيتضاعف مضمونًا من ناحية المعاني وأبعادها اتّساعًا وعمقًا، ويتكاثف شكلاً من ناحية الأساليب وجودتها لغة وصياغة، من ناحية انتقاء الألفاظ ودقّة رصفها ورقّتها، ورتابة موسيقاها"[2].

حين عرّف " قدامة بن جعفر" الشّعر في كتابه نقد الشّعر: " بأنّه كلام موزون مقفّى يدل على معنى"[3]، فقد أخذ النّقاد عليه ذلك، وعدّوا تعريفه بأنّه: " تعريف غير مانع لأنّه يسمح للمنظومات الّتي تناولت مسائ علميّة مختلفة، أن تحتلّ دائرة الشّعر، وفي رأس هذه المنظومات ألفيّة ابن مالك في النّحو وما شابهها" [4]. وهذا ما التفت إليه أحمد شوقي ، فحدّد مقياس الشّعر من خلال أغراضه:

والشّعر إن لم يكن ذكرى وعاطفة ... أو حكمة فهو تقطيع وأوزان

رأي النّقّاد في كلام قدامة، وتعريف أحمد شوقي للشّعر يتردّد صداهما نثرًا في كلام أدونيس بقوله: " الشعر هو الكلام الموزون المقفّى عبارة تشوّه الشّعر"[5]. ثمّ يلصق "أدونيس" صفة الصّناعية الباردة الجوفاء بكلّ قصيدة لم تطلق شرارتها اختلاجات نفس واضطراب قلب واشتعال أحاسيس: " ليست القصيدة نغمًا وحسب، وإنّما هي نغم وتعبير. يجمع النّغم بين الإيقاع والمدلول، ويصلنا التّعبير بصاحبه وموضوعه في آن. إنّ ثمّة لذّة شعريّة رائعة في الحركة النّفسيّة الإيقاعيّة للكلمات ومقاطعها، لكنّ هذه اللّذة مشروطة بكون هذه الحركة آتية في مدّ من تفجّرات الأعماق، وإلاّ تحوّلت إلى رنين بارد صنعيّ أجوف"[6].

وعليه، إذا كان الشّعر هو الكلام الموزون المقفّى حصرًا، فماذا يمكن أن تُسمّى الكلمات الّتي تحُرّك قارئها تعاطفًا وتفاعلاً وانفعالاً وثورة ؟ ومن سيلحظ غياب التّفعيلة الواحدة في قصيدة تنعى

---

(1) ابن طبابا العلويّ،(2002). محمّد بن أحمد. عيار الشّعر، تحقيق عبّاس عبد السّاتر،ط.2، بيروت، دار الكتب العلميّة، ص.11

(2) الملائكة، نازك. قضايا الشّعر المعاصر، ط.2، مكتبة النّهضة بغداد، 1965، ص. 9

(3) يموت، غازي.(1992). نظريّة الشّعر عند قدامة بن جعفر في كتابه نقد الشّعر، بيروت، دار الفكر اللّبنانيّ، ص.17

(4) يموت، غازي.(1992). نظريّة الشّعر عند قدامة بن جعفر في كتابه نقد الشّعر، بيروت، دار الفكر اللّبنانيّ، ص.18

(5) سعيد، علي أحمد(أدونيس). مقدّمة للشّعر العربيّ، دار العودة، ط. 3، بيروت، ص. 108

(6) سعيد، علي أحمد(أدونيس). مقدّمة للشّعر العربيّ، دار العودة، ط. 3، بيروت، ص. 94

غياب الإنسانيّة؟ ومن سيصغي إلى الإيقاع غير المتوازن وهو يسمع كلمات تصف رعشات طفل تسحقهُ عجلة ؟ وأيّ قارئ قد يلتفت إلى تشظّي الرّوي الموحّد أمام عبارات تصف جسد طفل يتشظّى بقميصه المدرسيّ؟

ليس الشّعر إذًا قدرة النّاظم على النّظم، وليس الشّعر مهارة اختيار الرّوي الأكثر تأثيرًا في النّفوس، أو حُسن تقسيم الأبيات، أو براعة رصف التّفعيلات:" الأهميّة الأولى في الشّعر ليست في مراعاة الأصول النّظميّة وإنّما هي في الاستسلام لجموح الموهبة وهواها وترك التّجربة تأخذ الشّكل الّذي يلائمها بعفويّة ودون قيد مسبق من أيّ نوع كان. الشّعر طاقة متحرّكة، لا تحدّ بأيّ شكل نهائيّ"[1].

ب- **صناعة الصّورة :** تعدّ الصّورة من أهمّ مقوّمات القصيدة بشكل عام والمعاصرة على وجه التّحديد، وهي أبرز ميادين إظهار الشّاعر قدرته الفنّيّة وموهبته الشّعريّة الخاصّة به، وهو ما يبيّنه أدونيس بقوله: "يجب أن تنشأ مع كلّ شاعر طريقته الّتي تعبّر عن تجربته وحياته، لا أن يرث طريقة جاهزة، فلا طريقة عامّة نهائيّة في الشّعر"[2]. والصّورة أرحب مكان ليظهر الشّاعر براعته، وهي في الشّعر تنافس سحر الموسيقى الّذي يجعله بعض النّقّاد متربّعًا على عرش التّأثير في المتلقّي، وأرحب مجالات التّعبير عن مقدرة الشّاعر على إثارة التّفاعل مع قصيدته. ويستعمل بعض النّقّاد ومن بينهم عزّ الدّين إسماعيل الصّورة ليعبّر عن ميدان التّشكيل المكانيّ كما يسمّيه، ومعناه برأيه:" إخضاع الطّبيعة لحركة النّفس وحاجتها"[3]، ويرى أنّ عمليّة إخضاع الطّبيعة تبيح له التّلاعب في تشكيلها بالصّورة الّتي يرغب فيها من خلال التّلاعب بمفرداتها وصورها الأصليّة. وبهذه الطّريقة يكون الشّاعر قد كوّن الصّورة الخاصّة المرتبطة بالمكان من خلال أفكاره الّتي يعبّر فيها عن نفسه، وهو بالطّريقة هذه لم ينفصل عن الطّبيعة بشكل كامل، جلّ ما في الأمر أنّه شكّل صورته الخاصّة به عنها من غير تحرّر كامل منها ولا اندماج كامل معها. ولهذا فإنّ أغلب الصّور في الشّعر المعاصر غير واقعيّة من حيث تركيبها الجديد المنبثق من أفكار الشّاعر ورؤاه وتصوّراته ووجدانه، لكنّها مأخوذة من الواقع وترمز إليه رمزًا بعيدًا. وبمعنى آخر فالشّاعر هو من يصنع صورة المكان الجديدة من عناصر موجودة فيه ولكن بريشته وألوانه وأفكاره وحتّى موسيقاه، إنّه يجعل المكان معبّرًا عن رؤيته الجديدة له، لا عمّا هو عليه بعناصره الحقيقيّة:" الشّاعر كالطّفل يحبّ هذه الألوان والأشكال ويحبّ اللّعب بها، غير أنّه ليس لعبًا لمجرّد اللّعب، وإنّما هو لعبٌ تدفع إليه الحاجة إلى استكشاف الصّورة أوّلاً، ثمّ إثارة القارئ أو المتلقّي ثانيًا"[4]. والحديث عن الصّورة الشّعريّة هو حديث عن هذه التّركيبة البلاغيّة للعبارة الشّعريّة، فالمفردات والألفاظ الّتي يمثّلها الإطار النّحويّ والمعجميّ والصّوتيّ والصّرفيّ لا تكتمل دلالتها شعريًّا من غير التّوظيف البلاغيّ المتمثّل بالصّورة، فأيّ صورة تشبيهيّة واستعارة أو غيرهما تبقى في إطارها البلاغيّ التّقليديّ القديم إذا قادت المتلقّي إلى معرفة ما هو معروف أو استكشاف ما هو غير معروف، ولم تقد إلى استثارة وجدانه ليتفاعل بحسّه الإنسانيّ مع كلّ النّزعات النفسيّة الكامنة في قلب الشّاعر. على الصّورة البلاغيّة أن تعبّر عن ذلك الدّفق الوجدانيّ الّذي يحتاج إلى رؤية اللّوحة كاملة لا أحد تفاصيلها ليتلمّس وقعها وتأثيرها ومقصدها. وإذا كان الوزن العروضيّ حدًّ كما يدّعي من يدّعي مِن قدرة الشّاعر على التّوسّع في الشّاعريّة وقيّده بحدود الشّطر أو البيت،

---

(1) أدونيس. ديوان الشّعر العربيّ، ج. 1، ط. 5، دار السّاقي، بيروت، 2010، ص.16

(2) أدونيس. ديوان الشّعر العربيّ، ج. 1، ط. 5، دار السّاقي، بيروت، 2010، ص.52

(3) إسماعيل، عزّ الدّين. الشّعر العربيّ المعاصر قضاياه وظواهره الفنّيّة والمعنويّة،ط.3، دار الفكر العربيّ، بيروت، 1987، ص 126

(4) إسماعيل، عزّ الدّين. الشّعر العربيّ المعاصر قضاياه وظواهره الفنّيّة والمعنويّة،ط.3، دار الفكر العربيّ، بيروت، 1987، ص 129-128

فإنّ الصّورة الشّعريّة إذا التزمت بوظيفة التّشبيه والاستعارة تبقى في إطار الإيضاح لما هو واضح وتجميل ما هو جميل أو مجمّل، ولكن متى أطلق الشّاعر ميدان الصّورة ووسّعه فإنّك قد تحتاج إلى قراءة المقطع الشّعري بأكمله وتغوص في العلاقات المفترضة الّتي نسجها الشّاعر بين أركان التّشبيه أو أركان الاستعارة، وهي علاقات قد تبدو للوهلة الأولى غير مترابطة ولا تجمعها أيّة عوامل مشتركة، حتّى تكتمل القراءة، لتتّضح وتتئذ معالمها ومقاصدها. والقراءة هذه لا تتمّ إلاّ بوساطة اللّغة الشّعريّة، وفي تعريف تشوكلوفسكي لها: اللّغة الشّعريّة ينبغي أن تكون غريبة ومثيرة وانزياحيّة. ومن ثمّ، تمتاز اللّغة الشّعريّة بكونها لغة معقّدة وغامضة، وتثير كثيرًا من المشاكل والعوائق"[1].

في الختام نستشهد بما قالته نازك الملائكة في حديثها عن الشّعر: " الشّعر كظاهرة تعبيريّة في حياة الإنسان يبدأ بسيطًا كغيره ثمّ يتعقّد تدريجًا بتعقّد حياة إنسان الظّاهرة نفسها، فيتضاعف مضمونًا من ناحية المعاني وأبعادها اتّساعًا وعمقًا، ويتكاثف شكلاً من ناحية الأساليب وجودتها لغة وصياغة، من ناحية انتقاء الألفاظ ودقّة رصفها ورقّتها..."[2]. ومن خلال هذا القول يمكن الاستنتاج أنّ الشّعر ينطلق من حالة شعوريّة تعبّر في بدايتها عن الانفعال الأوليّ للشّاعر مع الفكرة، ثمّ يجد أنّها بما كانت عليه في مهدها فكرة قابلة للإضافة كي تصبح أكثر تعبيرًا عمّا يريده من خلالها. لذا فلا حرج من إخضاع أيّ سطر أو شطر أو بيت او مقطع الفكرة إلى التّنقيح والتّعديل والزّيادة والحذف لتوائم القصيدة الهدف، وطالما أنّ الصّناعة هي في إطار التّحسين والتّجميل وبعيدة من التّصنّع الّذي يخفّف من تفاعل المتلقّين، فإنّها صناعة تحظى بالمقبوليّة. ويبقى الحكم والفيصل في تقييم القصائد بين مصنوعة أو مصطنعة من عدمها بأيدي متلقّي الشّعر، فإمّا أن يرفعوا القصيدة وشاعرها بصناعتها أو تصنّعها إلى مصافّ النّخبة وإمّا أن يستبعدوها ويسقطوها من قائمة الشّعر.

المصادر والمراجع:

1. ابن خلدون، عبد الرحمن. (2001). مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الفكر. ابن رشد.(1986). تلخيص كتاب الشّعر، تحقيق تشارلس بترورث وأحمد عبد المجيد هريدي، القاهرة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب. ابن طباطبا العلويّ،(2002). محمّد بن أحمد. عيار الشّعر، تحقيق عبّاس عبد السّاتر،ط.2، بيروت، دار الكتب العلميّة.
2. ابن منظور، أبو الفضل، محمّد بن مكرم.(1993). لسان العرب، ط.2، بيروت، دار إحياء التّراث العربيّ.
3. أرسطوطاليس. فنّ الشّعر، ترجمة إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصريّة
4. إسبر، سعيد، علي أحمد(أدونيس)(2010). ديوان الشّعر العربيّ، ج. 1، ط. 5، بيروت، دار السّاقي.
5. إسبر،سعيد، علي أحمد(أدونيس). مقدّمة للشّعر العربيّ، ط.3، بيروت، دار العودة.إسماعيل، عزّ الدّين. الشّعر العربيّ المعاصر قضاياه وظواهره الفنّيّة والمعنويّة،ط.3، دار الفكر العربيّ، بيروت، 1987.

(1)Victor Chklovski: L’art comme procédé (1917), traduit du russe par Régis Gayraud, Allia, 2008.

(2) الملائكة، نازك. قضايا الشّعر المعاصر، ط.2، مكتبة النّهضة بغداد، 1965، ص. 9

6. تودوروف، تزفيطان.(2016). نظريّة الأجناس الأدبيّة، ترجمة عبد الرّحمان بو علي، دمشق، دار نينوى.

7. الجاحظ، أبو عثمان بن بحر.(1978) كتاب الحيوان، تحقيق فوزي عطوي، ط.2، لبنان، دار صعب، 1978.

8. رجائي، أحمد.(1999). أوزان الألحان بلغة العروض، بيروت، دار الفكر.

9. ضيف، شوقي.(2010). الفنّ ومذاهبه في الشّعر العربيّ، ط. 12، دار المعارف.

10. عبّاس، إحسان.(1998)، اتّجاهات الشّعر العربيّ المعاصر، الكويت، عالم المعرفة، ع.2.

11. العسكري، الحسن بن عبد الله أبو هلال.(1952). كتاب الصّناعتين،تح. علي البجّاوي، مصر، دار إحياء الكتب العربيّة .

12. العقّاد، عبّاس محمود. (2012). اللّغة الشّاعرة، مصر، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافةعوض، إبراهيم. (2008). فنون الأدب في لغة العرب. القاهرة، دار النّهضة العربيّة. فتحي، إبراهيم. (1986). معجم المصطلحات الأدبيّة ، تونس، التّعاضديّة العمّاليّة للطّباعة والنّشر.

13. فضل الله، إبراهيم. (2011). علم النّفس الأدبيّ، لبنان، دار الفارابي.

14. كوين، جون. (2000). النّظريّة الشّعريّة، ترجمة أحمد درويش، القاهرة، ط.4، دار غريب للطّباعة والنّشر.

15. محمّد، مفتاح.(د.ت) في سيمياء الشّعر القديم، المغرب، دار الثّقافة، الدّار البيضاء.

16. الملائكة، نازك. قضايا الشّعر المعاصر، ط.2، مكتبة النّهضة بغداد، 1965.

17. نعيمة، ميخائيل. (1954). دروب، بيروت، دار العلم للملايين.

18. وهبة، مجدي- المهندس، كامل.(1984). معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب. ط.2، لبنان، مكتبة لبنان.

19. يموت، غازي.(1992). نظريّة الشّعر عند قدامة بن جعفر في كتابه نقد الشّعر، بيروت، دار الفكر اللّبنانيّ.

20. Victor Chklovski: *L'art comme procédé* (1917), traduit du russe par Régis Gayraud, Allia, 2008.

21. JEAN MOLINO- JOËLLE TAMINE. Introduction à l'analyse linguistique de la poésie, Presses Universitaires de France, paris, 1 édition ,1982,p.8

22. Kovacs, Lonna. Introduction aux methods des études littéraires, Bolscész Konozorcium. Budapest,2000,

23. L'esthétique de Martin Heidegger.Sadzik Joseph (1963) ,paris ,Editions universitaire.

بنية الأسطورة في فكر كلود ليفي ستراوس

زهراء إبراهيم عقيل[1]

مقدّمة

تمثّل البنيوية في حقل الفكر المعاصر مجموعة متميزة وأصيلة من الدراسات والتأمّلات النظرية حول الإنسان وفعالياته، وحول الظواهر اللغوية والنفسية والاجتماعية والثقافية. ويرتبط اسم كلود ليفي ستراوس باسم الانتروبولاجيا البنيوية الذي تمّ فيه تطبيق المنهج اللساني البنيوي لأول مرّة في دراسة ظواهر اجتماعية وثقافية. وحيث اعتبر ستراوس أنّ نظام الثقافة يماثل نظام اللغة، سعى لاكتشاف بنية العقل البشري من خلال تحليل ثوابت نواتجه الثقافية لإثبات كونيّة العقل البشري.

ويُعدّ كلود ليفي ستراوس –عالم الاجتماع الفرنسي– المولود في بداية القرن العشرين والمتوفي عام 2009، من أهمّ البنيويين المعاصرين حتى إنّ البنيوية ارتبطت باسمه ارتباطا مباشرا.

وحيث عمل ستراوس على التراجع قدر الإمكان للوصول إلى المنبع والأساس الطبيعيّ للثقافة وإعادة إدماج خصائص يتميز الإنسان بها في الطبيعة إدماجا كلّياً، يقول «إنّ ما تطمح البنيوية إليه هو إقامة جسور بين المحسوس والمعقول»، معتبرا أنّ قوانين الفكر هي نفسها التي تسري على الواقع الفيزيائي والاجتماعي، بالتالي فهو يرجع العقل البشري إلى نشاط لا واع. وحيث إنّ ستراوس يتناول العمليات الفكرية نفسها لا نواتجها، فالجديد الذي أتى به أنّ الطبيعة البشرية تكمن خلف التنوع الثقافي، ساعيًا لفهم الخصوصيات الثقافية وإثبات الوحدة الفكرية للجنس البشريّ في آن معًا. وأكمل ستراوس نتائجه التي توصل إليها من خلال دراسته لما يزيد عن 800 قبيلة من أماكن متباعدة من أميركا والمناطق المدارية، ووجد أنّه رغم انتماء تلك القبائل إلى أنساق أُسطورية عديدة إلّا أنّها مترابطة.

ولأنّ البنيوية هي منهج بحث يتناول بها الباحث المعطيات التي تنتمي إلى حقل معين من حقول المعرفة بحيث تخضع هذه المعطيات للمعايير العقلية، فقد اعتبر ستراوس أنّ المنهج البنيوي مكّنه من جعل المعطيات التجريبية حول مؤسسات القرابة والطوطمية والأسطورة أقرب إلى الفهم من أيّ وقت مضى. وهو يمضي إلى ما وراء تفسير هذه المعطيات بحيث ينتهي إلى تحديد ماهية ما يعتبره الصفات التي يختصُّ بها الذّهن البشريّ عامّة[2].

من هنا كان اختيارنا لموضوع «**بنية الأسطورة في فكر ستراوس**» نظرا لمدى التطور الذي حققته دراسات ستراوس في المنهج البنيوي، وانعكاسها على تفسير وتفكيك المركبات الأسطورية للثقافات المختلفة. وقد اعتمدنا المنهج الوصفي والتحليلي في دراستنا في محاولة للإجابة عن الإشكالية التالية: **كيف بيّنت بنيوية ستراوس ملامح الأسطورة وقيمتها الدلالية؟** وقد قسمنا مبحثنا إلى قسمين: الأول تحت عنوان البنية بين الشكل والمضمون قُسم بدوره إلى فقرتين، واخترنا للقسم الثاني عنوان: الأسطورة لغة وكلام.

(1) طالبة دراسات عليا في قسم الفلسفة/ مسار فلسفة عامة، الجامعة اللبنانية.

(2)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مقدمة المترجم، مجلة عالم المعرفة، العدد 206، الكويت، 1996، ص 10.

أولاً: البنية بين الشكل والمضمون

يقول بارك[1] «علينا في نهاية المطاف أن نرى الرمز المحكي للبنيوية في اللجوء الجادّ لقاموس الدلالة».

وتنطوي كلمة بنية في لغتنا العربية على دلالة معمارية ترتدّ بها إلى الفعل الثلاثي «بنى، يبني، بناء، وبناية وبنية» ولكن الكلمة قد تعني أيضا «الكيفية التي شُيِّد على نحوها هذا البناء أو ذاك». وحين كان أهل اللسان العربيّ يفرِّقون في اللغة بين المعنى والمبنى، فإنّهم كانوا يعنون بكلمة مبنى ما يعنيه اليوم بعض علماء اللغة بكلمة بنية. وفي اللغات الأوروبية حين تكون للشيء بنية فمعنى ذلك أنّه موضوع منتظم له صورته الخاصّة ووحدته الذاتية. لكنّ أبسط تعريف للبنية هو أن يقال «إنّها نظام أو نسق من المعقولية»[2].

ويمكننا القول إنّ البنيويين حين يبحثون عن بنية هذا الشيء او ذاك، فإنهم لا يتوقفون عند المعنى التجريبيّ الذي يضعه الواقع بين أيدينا على نحو مباشر، وكأنَّ كلّ ما يهمهم هو الوصول إلى إدراك العلاقات المادية الظاهرية التي تحقق الترابط بين عناصر المجموعة الواحدة؛ بل إنهم يهدفون أولا وقبل كل شيء إلى الكشف عن النسق العقليّ الذي يزوِّدنا بتفسير للعمليات الجارية في نطاق مجموعة بعينها[3].

ويقول ستراوس «لا يمكن تناول البنية بصورة مباشرة في الواقع العياني، بل على مستوى قواعد اللغة ونحوها، لا على مستوى الكلام المحكي»[4].

أ – اللغة المحكية في البنية:

لفهم البنية لا بدَّ من العودة إلى دي سوسير[5] الذي تستند على أعماله النظرية الخاصة باللغة والطبيعة أو الإنسانية، كلُّ أعمال البنيوية الحديثة، بحيث يعتمدون بما كشفه حول اللغة، وبشكل خاص، ما كشفه عن طبيعة الوحدة الأساسية في أي لغة، أقصد الرمز اللغوي. فأيّ كلمة في اللغة هي رمز، واللغة تعمل بوصفها نظاما من الرموز. فقد حول سوسير الرمز إلى مكوّنَيه: المكوّن الصوتي ودعاه الدّال، والمكوّن الذهني ودعاه المدلول. والمدلول هو ما يخطر في ذهن المتكلم أو السامع عند التلفظ بالدال الصحيح، مما يعني أنّ الدال يشكل الجانب الماديّ من اللغة، وهو في حالة اللغة المحكية أيّ صوت ذي معنى يُلفظ أو يُسمع، وفي حالة اللغة المكتوبة أيّ علامة ذات معنى تُكتب. والحقيقة أنّ الدال والمدلول لا يمكن أن ينفصلا إلا من قبل المنظِّر اللغوي[6].

وقد ميّز سوسير بين اللغة والكلام، فاللغة هي مجموعة القواعد التي ينبغي على متكلمي اللغة أن يلتزموا بها إذا أرادوا الاتصال فيما بينهم، أما الكلام فهو الاستخدام اليومي لذلك النظام من قبل المتكلمين الأفراد، ودراسة اللغة هي التي تمكّن من فهم المبادئ التي تقوم عليها وظائف اللغة عند

---

(١)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مقدمة المترجم، مرجع سابق، ص ١٣.

(2)- إبراهيم زكريا، مشكلة فلسفية: مشكلة البنية، مكتبة مصر، 1976، راجع ص 30-29.

(3) - مرجع نفسه، ص 30.

(4)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2005، راجع ص 326.

(5)- فرديناند دي سوسير (1913-1857)، مؤسس علم اللغة الحديث، ساهم في تطوير اللسانيات في القرن العشرين.

(6)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مقدمة المترجم، مرجع سابق، راجع ص 14-13.

التطبيق[1].

فيقول ستراوس إنّ اللغة هي عدد صغير من العلاقات الثابتة التي أبرز التنوع والتعقيد الظاهري لنظامها اللفظي التشكيلة الممكنة للتركيبات المجازة[2]. معتبرا أنّ الكلام ظاهرة اجتماعية يتّسم بأنّ السلوكيات اللغوية تقع على صعيد الفكر اللاواعي؛ فنحن إذ نتكلم لا نعي قواعد الصرف والنحو التي تحكم اللغة، وبالتالي لا نملك معرفة واعية بالنامات التي نستعملها للتمييز بين المعاني، ونظلّ أقلّ وعيا بالتضادات الصواتية، ويظل الخلل حاصلًا حتى عندما نقوم بصياغة القواعد[3]. فاللغة الواحدة قد تشتمل على عدة بنى صواتية مختلفة، تتدخّل كلّ منها لدى نمط معين من العمليات النحوية، أي هناك بنية ورائية يمكن اعتبارها بمثابة القانون الذي يحكم المجموعة المتكونة من البنى ذوات الصيغ[4]. أما الكلام الذي يخضع لدراسة علمية اليوم، فبفضل الصواتة التي استطاعت أن تضع يدها على وقائع موضوعية خارج نطاق التظاهرات الواعية والتاريخية التي تتجلى اللغة من خلالها، وإنما تقوم تلك الوقائع على سساتيم من العلاقات التي تنتج بدورها عن النشاط اللاواعي الذي قوّم به الذهن[5].

وهكذا نرى تأثّر ستراوس باللغويات البنيوية السوسّرية، فهناك ثلاثة مبادئ ساهمت في تطور أفكاره حوْلَها لتتلازم مع اغراضه[6]: أولا؛ أنّ اللغة نفسها يجب أن تدرس قبل أن تدرس علاقاتها بالنظم الأخرى، أي انّ للبنية الداخلية الأولوية على الوظائف الخارجية، فالموضوع الصحيح لدراسة العلمية يجب أن يكون مجموعة من المعطيات ذات التجانس الداخلي والاستقلال الذاتي عما هو خارجها. ثانيًا؛ أنّ الكلام يجب أن يحلّل إلى عدد محدود من العناصر البسيطة كالفونيمات[7] على المستوى الفونولوجي، لكنّ هذا المبدأ يلعب دورا ثانويا في أبحاث ستراوس، فقد نحت مصطلح mytheme لعناصر الأسطورة البسيطة، لكنه لم يستفد منه. وثالثا؛ أنّ عناصر اللغة يجب أن تحدَّد على أساس علاقاتها المتبادلة –العلاقات التي يمكن إحلال بعضها محلّ بعضها الاخر، وعلاقات بين عناصر ممكن أن ترتبط معا– أي العلاقات الجدولية والعلاقات التركيبية، ومن السهل ترتيب العناصر بهذا الشكل عندما تكون قابلة للفصل بعضها عن بعض. وقد أضاف ستراوس مبدأً رابعا، بأنّ البنى المتصلة بعضها ببعض يجب أن تكوّن تحولات شكلية بعضها عن بعض، وأن القواعد التي تتحكم بهذه التحولات تشكل مستوى أعمّ وأشدّ تجريدًا من التحليل. وهناك حالتان للتحوّل هما: حالة التحولات الأسطورية والنماذج الرياضية للقرابة، إلا أنّ التحوّل يوصف بشكل مختلف في كلّ من هاتين الحالتين.

فالكلام جزء من الثقافة وليس من نواتجها، فهو يشكّل عنصرا من عناصرها، والكلام أيضا شرط من شروط الثقافة إذ إنّه تعاقبيٌّ من جهة، ومن جهة ثانية تقوم الثقافة على هندزة شبيهة بهندزة الكلام، فكلاهما مبني بواسطة عدد من التضادات والاعتلاقات[8]. ونكون في الكلام حيال تضادّ مزدوج: شخص

(1)- مرجع نفسه، راجع ص 16.

(2)- ستراوس كلود ليفي، العرق والتاريخ، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1952، ص 86.

(3)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، ص 70.

(4)- مرجع نفسه، ص 72.

(5)- ستراوس كلود ليفي، الاناسة البنيانية، مرجع سابق، ص 72.

(6)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مجلة عالم المعرفة، العدد 206، الكويت، 1996، راجع ص 70-68.

(7)- الفونيمات: أصغر وحدة أساسية في الدراسة الصوتية الحديثة لأية لغة بشرية يُميّز بها المعنى.

(8)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 82.

ورمز من ناحية، وقيمة ودالول من ناحية[1]. وفي الوقت نفسه إنّ اللغة والثقافة كلاهما صيغتان موازيتان لنشاط أرسخ منهما وأهمّ وهو نشاط الذهن البشري[2]. وقد قام ستراوس بدراسته للقبائل بتحليل كلّ مجتمع ثنائيّ، لكي نستهدي على ترسيمة وحيدة فاعلة في سياقات محلّية وزمنية مختلفة، تكون عبارة عن عدد علاقات الاعتلاق والتضادّ وهي علاقات لا واعية[3].

ويذهب ستراوس إلى أنّه علينا اعتبار تقاليد الزواج ونظم القرابة نوعا من اللغة، أو مجموعة من الإجراءات التي تسمح بإقامة نوع من أنواع الاتصال بين الأفراد والجماعات، ولا يعني كون العامل الوسيط في هذه الحالة هو نساء المجموعة اللواتي يُتداولن بين العشائر والسلالات والعائلات؛ بدلا من كلمات المجموعة التي تتداول بين الأفراد، رغم أنّ ذلك لا يغيّر الحقيقة القائلة بأنّ الناحية الأساسية في هذه الظاهرة تظلّ هي هي في الحالتين. لكنّ بنية اللغة المحكية لا تحدّد المتكلم وموضوع الكلام والمخاطب، بل ما يمكن أن يقال أصلا بلغة من اللغات، بغضّ النظر عن المتكلمين والمخاطبين. ذلك أنّ اللغة المحكية هي نظام من الرموز يحدد أيّ الرسائل يمكن تداولها ضمن الشبكة الاجتماعية التي ينتمي إليها المتكلمون. ونجد أنّ نظام الزواج مثلا هو شبكة تحدد بنيتها أيّ القنوات القائمة بين الجماعات الاجتماعية، يمكن من خلالها تداول النساء، فالنساء يمكن تداولهنّ عبر هذه القنوات، ليس من خلال نظام الرموز، بل من خلال التكاثر البيولوجي، وهكذا يمكننا أن نوضح بأنّ الجانب الأساسي من اللغة هو نظام الرموز، ومن القرابة هو الشبكة –وهما نوعان مختلفان من أنواع البنى– حتى لو قبلنا أنّ اللغة المحكية والقرابة نظامان من نظم الاتصال، ولو قبلنا أنّ النساء هنّ الرسائل التي ينقلها نظام القرابة، فممّا لا شكّ فيه أنّ هذه الرسائل هي من النوع المعروف، وليس من النوع الذي يدخل في نظام رموز من المعلومات، أي أنّها ليست لغوية بأي معنى من المعاني[4]. فهناك تشابه بين السساتيم الصواتية وسساتيم القرابة، مما يزين لنا أنّ معالجة مفردات القرابة ونأمات الكلام قد تخضع من الناحية الشكلية لطريقة واحدة[5].

ونلفت إلى أنّ سوسير قد ميّز أيضاً بين محوري البحث المتتابع والمتزامن، لكنّه فضّل دراستها بوصفها ظاهرة متزامنة، أي إيقافها عند لحظة للنظر في المبادئ التي تعمل بموجبها من أجل فهمها بشكل أسهل، والبنيوية برمّتها ذات نظرة متزامنة بالضرورة[6].

ويعتبر ستراوس فيما يخص التتابع والتزامن، أنّ تواتر العادات لا نعتمد عليه بوصفه الدليل على وجود احتكاك ما، ما لم يصار إلى بناء سلسلة متّصلة الحلقات، مؤلفة من وقائع من نفس النمط، تمكّننا من الربط بينها عبر سلسلة كاملة من الوقائع الوسيطة. لكنّ ذلك لن يمكّننا من التيقّن من تتابع الأحداث زمنيًا، ولكن من الممكن التوصل إلى احتمالات مرتفعة تتعلّق بظاهرات محدّدة الاتساع في الزمان والمكان. فمعرفة الشؤون المجتمعية لا يمكن أن تنشأ إلّا عن استقراءٍ معين انطلاقا من المعرفة الفردية والمعيوشة بجماعات مجتمعية محددة زمانا ومكانا[7].

---

(1)- مرجع نفسه، ص 319.

(2)- ستراوس كلود ليفي، الاناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 85.

(3)- مرجع نفسه، ص 35.

(4)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 36-34.

(5)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 48.

(6)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مقدمة المترجم، مرجع سابق، ص 17.

(7)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 20-18.

كما ويعتبر سوسير أنّ الرمز اعتباطيٌّ، بحيث لا علاقة بين طبيعة الدالّ وبين ما يدلّ عليه، بل هناك علاقة يقبلها الناس بحكم الأعراف، وكذلك على مستوى المدلول، تتصف اللغة بالاعتباطيه لأنّ كلّ لغة تضمّ مفاهيم لا تضمّها لغة غيرها. والنتيجة من هذه الاعتباطية المزدوجة هي أنّ اللغة ليست نظامًا من الأمور الجوهرية الثابتة، بل من الأشكال غير المستقرّة. إنّها نظام من العلاقات بين الوحدات التي تشكّلها، وهذه الوحدات ذاتها تتشكّل من الاختلافات التي تميّزها عن سواها من الوحدات التي لها علاقة بها، فالمكان الذي تحتلّه وحدة ما صوتيةً كانت أم معنويةً في النظام اللغوي، هو الذي يحدد قيمتها[1].

وأيضاً يشدد ستراوس على أنّ الدالول اللغويّ اعتباطيٌّ من حيث نظرتنا القبلية، لكنّه يكفّ عن أن يكون اعتباطيًا من حيث نظرتنا البعدية، مثلا ليس ثمة شيء قبليّ في طبيعة بعض المستحضرات التي تشتقّ من اللبن، بحيث يستوجب الشكل الصوتي fromage (جبنة) أو بالأحرى –from إذ إنّ آخر هذه الكلمة مشترك مع كلمات أخرى، فيكفي أن نقارنها مع froment (حنطة) التي يختلف مضمونها الدلالي اختلافا كبيرا عن الأولى، ومع الكلمة الإنكليزية cheese (جبنة) التي تعني نفس ما تعنيه fromage رغم أنها تعتمد مادة صوتية أخرى، ضمن هذه الحدود يبدو الدالول اللغوي اعتباطيا. لكنَّ تلك الاختيارات الصوتية الاعتباطية بالنسبة لمؤدّاها تترك صدىً معينًا في نفس السامع، وهذا الصدى لا علاقة له بمعنى الكلمات، بل بموقعها من وسط دلالي معين، فيحصل التعيَن البعديّ على المستوى الصوتيّ وعلى مستوى معجم اللغة. فإذا نظرنا نظرة بعدية –أي بعد أن تكون قد تكوَّنت وصارت جاهزة– فإنّ الكلمات تفقد قسما كبيرا من اعتباطيّتها، بحيث يصبح معنى المصطلح يتوقّف على كلّ لغة في تقطيعها لعالم الدلالات الذي تنتمي إليه الكلمة، كما أنّه يتوقّف على وجود أو عدم وجود كلمات أخرى صالحة للتعبير، فهناك انبناء لاواع في مفردات اللغة. والطابع الاعتباطي للدالول مؤقّت، فما إن يوجد حتّى تتحدد وجهته بناء على بنية ًالدماغ الطبيعية، وقياسا على عالم اللغة الذي ينحو بصورة طبيعية نحو تشكيل سستام معين. وحيث إنّ الدالول يحتفظ بقيمة خاصّة به، وبمضمون يلازم الوظيفة الدلالية باتجاه تعديلها، فإنّ الفكر الأسطوريّ بأسره يقوم على إعادة تنظيم للخبرة المعيوشة داخل نظام دلاليّ معيّن[2]. فوظيفة اللغة الدلالية لا ترتبط ارتباطاً مباشرًا بالأصوات نفسها، بل بالطريقة التي تحكم ارتباط هذه الأصوات فيما بينها[3].

صحيح أنّ ستراوس يميل إلى الإشارة إلى الظواهر الرمزية بمصطلح الدوال، بحيث يفترض المرء بأنّ البحث سينصبّ على النظام الرمزيّ الكامن الذي يوائم بين هذه الدوال ومدلولاتها؛ لكن سرعان ما يدرك القارئ بأنّ نظام الرموز الكامن يربط الدوال بغيرها من الدوال، إذ ليس هناك مدلولات. فما يقوم به ستراوس ليس وصف النظام الرمزيّ الذي ينتظمها، بل أن يبيّن الطريقة التي تتيح الظواهر الطبيعية والاجتماعية بها إمكان تفصيلها تفصيلا فكريا، وأيّ ترابطات ذهنية يمكن إقامتها من خلال ذلك[4].

ويتطرق ستراوس للصّواتة، بحيث يقدّمها بأنها تنتقل على أربع مراحل[5]: أوّلا من دراسة الظاهرات الألسنية الواعية، إلى دراسة بنيتها التحتية اللاواعية. وثانيا تتجنّب معالجة المفردات بوصفها كيانات

(1)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مقدمة المترجم، مرجع سابق، راجع ص 19-18.

(2)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 111-106.

(3)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 227.

(4)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 42-41.

(5)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 46.

قائمة بذاتها، وتتخذ من العلاقات القائمة بين المفردات أساسًا للتحليل. وتبيّن ثالثاً سساتيم صواتية عينيّة، وتكشف لنا عن بنيتها. وأخيًرا تسعى لاكتشاف قوانين عامّة عن طريق الاستقراء أو الاستنتاج المنطقيّ ممّا يضفي عليها طابع الأخلاق. فمفردات القرابة مثلا هي عناصر دلالية تكتسب دلالتها بناء على انخراطها بسساتيم، وسساتيم القرابة تتبلور في الذهن كما تتبلور السساتيم الصواتية في الطابق اللاواعي في الفكر.

فللباحث أن يتساءل، بالنسبة إلى كلّ سستام، عن العلاقات التي يعبّر عنها، وبالنسبة إلى كلّ مفردة من مفردات السستام عن التعنية –إيجابية أو سلبية– التي تنطوي عليها قياسا على كلّ علاقة من العلاقات التالية: التولّد. نطاق المدلول، الجنس، العمر النسبيّ، القرابة اللغوية.. للتوصل إلى أشدّ القوانين البنيانيّة عموميّة[1].

وحيث إنّ الكلام يستخدم لاتصال البشر فيما بينهم[2]، فإّن تنوّع المواقف الممكنة أمرٌ لا حدود له، وذلك لتنوّع الأصوات التي ينطق بها الجهاز الصوتيّ. لكنّ كلّ لغة لا تُبقي إلا على عدد بسيط من هذه الأصوات الممكنة، وهكذا تجد المجموعة المجتمعيّة بمتناولها موادّ نفسية جسمانية شديدة الغنى كاللغة، وهي أيضا كاللغة لا تحتفظ من هذه الموادّ إلّا بعدد معين من العناصر التي يظلّ بعضها، على الأقل، واحداً عبر مختلف أنواع الثقافات، وتركَّب من هذه العناصر بنًى دائمة التنوّع ممّا يجعلنا نتساءل عن علّة هذا الاختيار، وعن قوانين التركيبات المذكورة[3].

وأيضاً، لأنّ أيّ شيءٍ له عدد لا يحصى من الصفات، فإنّه يمكن أن يتّصل بعدد لا يُحصى من الصفات والارتباطات، وقد تُبرِز ثقافة بعض هذه الصفات والارتباطات بينما تبقى بقيّتها كامنة ممكنة، وهذه الأخيرة قد توحي بقوّة بنية الأسطورة أو الطقس. وقد يظهر بعضها الآخر من خلال أفراد مبدعين يطورون قواعد الطقوس، أو يحوّلون الأساطير أثناء نقلهم لها. وهنا يهتمّ الانتروبولوجيُّ بتسجيل الارتباطات الصريحة التي يجدها في الرموز المعتمدة، ويهتمّ بالصفات البارزة ثقافيا، والتي ترتبط بكثير من الظواهر؛ وبدراسة العلاقات بين الظواهر، ستبرز الصفات المشتركة أو المتعارضة، باعتبارها أساس الارتباطات الرمزية، وكلّما زاد عدد الظواهر قلّ عدد الصفات التي يحتمل أن تلعب دورا، فيجب دراسة نظم الرموز وليس فقط الرموز[4].

ويمكننا القول إنّ ما يستهدف فهم ستراوس، من خلال دراسة الرموز الثقافية، هي طريقة التفكير التي يشترك فيها كلّ بني البشر، بغضّ النظر عن الزمان والمكان. كذلك هو ليس معنيا بعزو تفسير واحد لكلّ رمز من الرموز، بل باظهار قابلية الرموز إلى احتمال عدد كبير جدًّا من التفسيرات المختلفة التي يكمل بعضها بعضا. كما ويهتمّ ستراوس بالعلاقات المنظمة بين الرموز، وبأنَّ المستوى المجرّد للتفسير هو وسيلة لإقامة العلاقات وليس هدفا[5].

(1)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، ص 48.

(2)- مرجع نفسه، ص 50.

(3)- مرجع نفسه، راجع ص 55-54.

(4)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق ، راجع ص 44-43.

(5)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، ص 39-40.

أ – من اللّاوعي إلى ما دون الوعي

بناءً على ما تقدّم نجد ستراوس يجزّئ الإنسانية إلى ثقافات مختلفة، وفي الوقت نفسه همّه التنظيم العلميّ، وإذا كان يقتضي تجاوز الفارق، فلن يتمّ لمصلحة تعميم خارج عنه، وإذا أمكن التوصل إلى عموميّة فنجدها في الفارق نفسه، لهذا علينا القبول بأنّ مجموع الفوارق التي تتشكل منها ثقافة خاصة، ليس مُعطًى طبيعيّ يكفي التقاطه، بل المقصود تنظيم مُنَسَّق لا يسمح سوى التنظيم البنيوي بعرضه.[1].

فالواقع الحقّ ليس الأكثر جلاء، بل طبيعة الحقّ تتكشف من خلال عمله على التواري عن الأنظار. فالمشكلة هي العلاقة بين المحسوس والمعقول، والهدف المنشود هو ذاته، أي بلوغ نوع من العقلانية الفوقية التي تستهدف إدماج الأول بالثاني دون التضحية بأيٍّ من خصائصه[2]. والبنية اللاواعية التي يقصد الوصول إليها يقتضي أن تكون مشتركة بالنسبة إلى ثقافات متنوعة؛ لكنّ هذا التشابه لا يمحي ذاك التنوّع[3]. لأنّ في ما وراء العقلانيّ ثمّة صنف أكثر أهمية وخصوبة، هو الدال الذي هو العقلاني في أعلى أشكال وجوده. لأنّ السلوكيات الأكثر وجدانية في الظاهر، والعمليات الأقلّ عقلانية، والمظاهر المعتبرة سابقة للمنطق، هي في الوقت ذاته الأكثر دلالة[4]. وكلّما كانت البنية السطحية واضحة كلّما أصبح إدراك البنية العميقة أشدَّ صعوبةً بسبب النماذج الواعية المشوهة التي تشكّل عائقا بين المُعاين وبين موضوعه[5].

ويجد ستراوس أنّه حتى في حال عثورنا على بعض الاجتهادات التي ترتدي طابع العقلنات، فليس ثمّة شكٌّ في أنّ الأسباب اللاواعية التي يمارَس تقليد معين بناء عليها، أساسها هي أسباب بعيدة عن التي تقال لتبرير التقليد، فنحن نتصرف بحكم العادة، والمقاومة التي نبديها للخروج عن المألوف تنشأ عن الجمود أكثر مما هي ناشئة عن إرادة واعية تحرص على رعاية تقاليد مفهومة الأسباب. ويعود الفضل إلى بواس[6] كونه حدّد الطبيعة اللاواعية للظاهرات الثقافية تحديدا واضحا مشبّها تلك الظاهرات بأوجه الكلام، فبعد أن بيّن أنّ بنية الكلام تظلّ مجهولة حتى توضع قواعده العلمية، بل إنّها تظلّ مستمرة في ظلّ هذه القواعد في قولبة الخطاب بمعزل عن وعي المرء، إذ تفرض على فكره أطراً مفهومية يزيَّن إليه أنها مقولات موضوعية، فيقول «إنّ الاختلاف الأساسيّ بين الظاهرات اللغوية والظاهرات الثقافية الأخرى، يكمن في أنّ الأولى لا تردّ أبدًا على الوعي الواضح، في حين أنّ الثانية، على الرغم من أنّها تصدر عن مصدر اللاوعي نفسه، ترتقي إلى مستوى الفكر الواعي، وتؤدي إلى تعليلات واجتهادات جديدة»[7]. وإذا كان النشاط اللاواعي للفكر يقضي، كما نعتقد، بفرض أشكال على محتوى واحد، وإذا كانت هذه الأشكال هي ذاتها بشكل أساسيّ بالنسبة إلى جميع الأفكار القديمة والحديثة البدائية والمتحضّرة، يجب ويكفي التوصل إلى البنية اللاواعية، الكامنة في كلّ مؤسّسة أو في كلّ عادة، للحصول على مبدأ تفسير مقبول بالنسبة إلى مؤسسات وعادات أخرى، وذلك بالطبع شرط أن يدفع بالتحليل إلى عمق كافٍ[8].

(1)- ستراوس كلود ليفي، العرق والتاريخ، مرجع سابق، ص 76.

(2)- ستراوس كلود ليفي، مداريات حزينة، ترجمة محمد صبح، دار كنعان، ط1، دمشق، 2003، ص 64.

(3)- ستراوس كلود ليفي، الاناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 302.

(4)- ستراوس كلود ليفي، مداريات حزينة، مرجع سابق، ص 61.

(5)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، ص 302.

(6)- فرانز أوري بواس (1942-1858)، عالم أنتروبولوجيا ألماني، ارتبط عمله بحركة التاريخانية الأنتروبولوجية.

(7)- ستراوس كلود ليفي، الاناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 33-32.

(8)- ستراوس كلود ليفي، العرق والتاريخ، مرجع سابق، ص 91.

وعلى هذا النّحو، لا يتعلق الأمر بمعتقدات فردية، بل الجدلية كليّة، ومنوطة بأعراف وفلسفة الجماعة. فمن الجماعة يتعلم الأفراد دروسهم ، والاعتقاد بالأرواح الحارسة هو من فعل الجماعة[1].

فيعمد ستراوس إلى تطبيق منهج يقوم على تقابل نظرتين تقليديتين لأي مسألة، بطرح الأولى بناء على مسوغات الحسّ المشترك (الشكل)، ثمّ إبطال هذه المسوغات بوساطة الثانية (المضمون)، وأخيرا ردّ الاثنتين بفضل نظرة ثالثة تكشف الطابع الجزئي للاثنتين، وارجاعهما بحيل لفظية لجوانب مكملة للواقع ذاته[2].

ويؤكد ستراوس على أن البنى المجتمعية هي بمثابة الأشياء المستقلّة عن الوعي؛ الذي يكوّنه البشر حولها رغم أنّها تنظّم وجودهم، فضلا عن إمكانية أن يكون اختلافها عن الصورة التي يكونونها عنها؛ لا يقلّ عن اختلاف الواقع الطبيعي عن التصور الحسيّ الذي نكونّه عنه، وعن الفرضيات التي نصيغها حوله[3].

وحول القوانين البنيانية نذكر الأسطورة التي وردت في الفصل العاشر من كتاب «الإناسة البنيانية» تحت عنوان «الفعالية الرمزية»، حيث يحلّل ستراوس العلاج الكهانيّ متناولا نصًّا هو عبارة عن ترنيمة لتيسير الولادة المتعسّرة، نقل عن أحد هنود الكونا الذين أقاموا في باناما، وهو ذات أبعاد دلالية عميقة. ومن خلالها بوسع الكاهن (الطبيب) أن يجنّد الجنّ ليجعل منهم مساعدين له لمعالجة المريضة التي تعاني من فقد واحد من قرنائها الروحيين، وهو واحد من مجموعة تشكّل قوتها الحيوية، فيقوم الكاهن برحلة إلى العالم الغيبيّ لينتزع القرين المذكور من الجنّ الشّرّير الذي قبض عليه، وإعادته للمريضة فتُشفى. لكن الأهمية التي يتمتّع بها النصّ لا تكمن في إطاره الشكليّ، بل بالمضمون المُكتَشَف، حيث يُشكّل كلّ كائن من الكائنات، أو كلّ شيء من الأشياء في الترنيمة، تجسيداً محسوسا له. ومن خلال الترنيمة يستعيد كلّ جزء من أجزاء الجسد بورباه –أي روحه– الخاصّة، لتتضافر جميع البوربات تضافرا متّسقا فتعود القوة الحيوية من خلال انسجام الأعضاء فيما بينها، ويركّز الكاهن في ترنيمته على إحياء الأعضاء المعنية بالإنجاب. ويضع حرّاسا على الطريق الذي يسهل عبور الطفل. فالترنيمة تصف وقائع صراع دراماتيكيّ يجري بين بعض الجن الأخيار وبعض الجن الأشرار، من أجل استعادة إحدى الأرواح، ولا تحتلّ سوى صفحة من أصل ثماني عشرة. بينما يُسهب الكاهن في وصف العمليات التمهيدية، فضلا عن وصف الاستعدادات والتجهيزات للهجوم بالتفاصيل الدقيقة، كما لو أنّها شريط سينمائيّ تمَّ تصويره على البطيء، ويتمّ تطبيق تقنية النصّ بصورة سستامية من أجل وصف أحداث ذات أهمية استذكارية، في محاولة لإرجاع المريضة إلى أن تحيا بصورة شديدة الدقّة وضعًا استهلاليًّا معيّنا، وأن تستوعب ذهنيًّا أدنى تفاصيله، وهكذا يتمّ الانتقال من الواقع في أبسط أشكاله إلى الأسطورة، من العالم الطبيعي إلى العالم الجسماني، من العالم الخارجي إلى الجسد الداخلي، كما ينبغي للأسطورة التي تجري وقائعها في الجسد الداخلي أن تحتفظ بنفس الحيوية، وبنفس طابع الاختبار المعيوش اللّذين يسعى الكاهن إلى فرض شروطهما باستغلاله للحالة السقيمة، وباتّباعه لتقنية ملحّة مخصّصة لها. ويشدد ستراوس في هذا المثل على دقة الأيديولوجيا الأهلية من حيث اعتناقها للمضمون العاطفي للاضطراب الجسماني، على نحو ما يتجلّى في وعي المريضة بصورة غير متبلورة. وأكثر ما يميز هذه الترنيمة قدرتها على تحديد الطريقة التي تُستَنفَر بواسطتها بعض التصورات النفسانية المحددة، من أجل مكافحة الاضطرابات الجسمانية التي لا تقلّ تحديدا هي الأخرى. والنصّ المذكور يشكّل طبابة

(1)- ستراوس كلود ليفي، مداريات حزينة، مرجع سابق، راجع ص 44.

(2)- مرجع نفسه، راجع ص 56.

(3)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 136.

نفسانية محضة، إذ إنَّ الكاهن لا يلمس جسد المريضة، ولا يصف لها أيّ دواء، لكنّه في الوقت نفسه يتوصّل توصّلا مباشرا وواضحا إلى التأثير على الحالة المرضية وموضعها، فيذهب ستراوس إلى القول بأنَّ الترنيمة تشكّل معالجة نفسانية للعضو المريض، وأنّ الشفاء يتوقّف على هذه المعالجة بالذات. فالعلاج يقوم على إتاحة المجال لإعمال الفكر في وضع معين، كانت معطياته قبل ذلك تقتصر على المعطيات العاطفية، كما تقوم على إتاحة المجال أمام تقبّل هذا الفكر لآلام يأبى الجسد أن يتحملها، ولا بدّ للمريضة أن تتجاوب مع أسطوريات الكاهن لأنها تنتمي لمجتمع يؤمن به، فهي تُسَلِّم بوجود الجنّ الحافظين والجنّ الأشرار، لكنّها لا تسلّم بالآلام المشوّشة التي تشكّل من ناحيتها عنصرا غريبا على سستامها. وهكذا تكون العلاقة بين الجنّ والمرض تقع داخل الفكر، سواء كانت علاقة واعية أو لا واعية، هي علاقة الرمز بالشيء المرموز إليه، أو الدال بالمدلول. فالكاهن وضع بمتناول مريضته كلامًا يمكن التعبير من خلاله تعبيرا مباشرا عن حالات غير متبلورة، والانتقال إلى صيغة التعبيرات اللفظية هو ما أدى لإلغاء معوقات العملية الجسمانية، من خلال جعل الحلقة التي تعاني منها المريضة تنتظم انتظاما من جديد ضمن سلسلة من الأحداث[1].

وهكذا نرى أنّ العلاج الكهانيّ يبدو بمثابة العديل المضبوط للعلاج النفسي التحليلي شرط أن تقلب كلّ أبعاده، فالمحلل النفسي يعمد للإصغاء، في حين يعمد الكاهن إلى الكلام. وفي كلتا الحالتين الشرط المشترك هو الاعتماد على الرموز، ويكون المنشود في كلّ حالة إحداث تحويل عضوي يقوم بالدرجة الأولى على إعادة تنظيم بنيانية، بدفع المريض باتجاه المكابدة الحادّة لإحدى الأساطير التي يتلقّاها من خارج تارة، أو ينتجها من داخل تارة، والتي تتماثل من حيث بنيتها، على صعيد النفسية اللاواعية مع البنية التي نسعى لتكوينها على صعيد الجسد، فتكمن الفعالية الرمزية في هذه الميزة الاستدراجية[2].

بناء على الاختلاف الذي يتعلق بأصل الأسطورة، تُعتبر القوانين البنيانية خارج الزمن بالقياس على الحدث الذي حصل. فالشخص المعتلّ تنتظم لديه الحياة النفسية برمّتها، والخبرات اللاحقة بأسرها، بناء على بنية واحدة بفعل الأسطورة الاستهلالية التي تلعب دور المنشط لعملية الانتظام هذه. لكنّ البنية المذكورة، فضلا عن البنى الأخرى التي نجدها ملحقة لديه بمكان آخر رديف، نجدها أيضا لدى الشخص السويّ بدائيا كان أم متحضرا. ومجمل هذه البنى تشكّل ما نسمّيه اللاوعي. فيقتصر اللاوعي على لفظة نستعملها للدلالة على وظيفة بعينها، الوظيفة الرمزية المختصة بالإنسان وحده, والتي تمارس لدى جميع البشر وفقا لقوانين واحدة وتعتبر كناية عن مجمل هذه القوانين. اللاوعي، بوصفه عضوًا أنيطت به وظيفة معينة، يقتصر على فرض بعض القوانين البنيانية التي تستنفذ واقعه وكيانه على بعض العناصر غير المتبلورة التي تفد عليه من الخارج. أمّا ما دون الوعي فهو القاموس الفردي الذي يراكم فيه كلّ منا مصطلحات لا تتخذ دلالتها إلا بمقدار ما ينظّمها اللاوعي، ويجعل منها كلاما قابلا للفهم[3].

ومن خلال ما ينظمه اللاوعي في ما دون الوعي تظلُّ «البنية واحدة ولا مجال للقيام بالوظيفة الرمزية إلا بالبنية نفسها. وهذه البنى واحدة بالنسبة إلى جميع المواد التي تنطبق عليها الوظيفة الرمزية، بل إنّها أيضا قليلة العدد. لذا عالم الرمزية في غاية التنوع من حيث مضمونه لكنه محدود من حيث قوانينه». فثمّة لغات كثيرة، لكنّ هناك عددًا قليلا من القوانين الصواتية التي تصح على جميع اللغات[4]. ونلاحظ

(1)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 216-203.

(2)- مرجع نفسه، راجع ص 220-217.

(3)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 223-221.

(4)- مرجع نفسه، ص 224.

أنّ بني الإنسان قاموا دائما بالمهمات نفسها لكن اختلفوا بالوسائل[1].

فالبنية هي مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين كمجموعة (تقابل خصائص العناصر) تبقى أو تغتني بلعبة التحويلات نفسها، دون أن تتعدّى حدودها أو تستعين بعناصر خارجية. وتتألف البنية من الجملة والتحويلات والضبط الذاتي. أما الجملة (المجموع) فهي المتعلقة بالبنيات المركبة من عناصر مستقلة عن الكل، وتتشكّل البنية بالطبع من عناصر، ولكن هذه العناصر تخضع لقوانين تميز المجموعة كمجموعة، وهذه القوانين المسمّاة تركيبية لا تقتصر على كونها روابط تراكمية، ولكنها تضفي على الكل ككل خصائص المجموعة المغايرة لخصائص العناصر. وأمّا التحويلات فلا يمكن لنشاط بنائي إلا أن يقوم على مجموعة تحويلات. وكما أنَّ النظام اللغوي المتزامن ليس ثابتا، ويقبل الابتكارات تبعا للحاجات المحددة، فكذلك الأفكار التحويلية. ولأنّ كلّ البنيات تشكّل مجموعات من التحويلات، فتلك التحويلات يمكن أن تكون زمنية أو لا زمنية، ولولا ذلك لاختلطت البنيات مع أيّة اشكال سكونية. ولا بدّ من التمييز داخل البنية بين العناصر التي تخضع لهذه التحويلات والقوانين التي تضبطها. وبالنسبة إلى الضّبْط الذاتي فهو ما يؤدي إلى الحفاظ على البنية، وإلى نوع من الانغلاق؛ فالتحويلات الملازمة لبنية معينة لا تؤدي إلى خارج حدودها، ولكنها لا تولد إلاّ عناصر تنتمي دائما إلى البنية وتحافظ على قوانينها. ولكن هذا لا يعني أنّ البنية لا تستطيع الدخول على شكل بنية فرعية ضمن بنية أخرى أوسع مجالا، فالتعديل في الحدود العامة لا يلغي الحدود السابقة: وبهذا لا يوجد الحاق بل اتحاد، وتحافظ قواعد البنية الفرعية على نفسها بحيث يشكل التغيير الذي يكون قد جرى إغناء للبنية، وهذه المحافظة تفترض ضبطا ذاتيا للبنيات رغم البناء اللامتناهي لعناصر جديدة، وبهذا تكون الضوابط هي القوانين الجملية للبنية المعنية. والسياقات الثلاثة الأساس للضبط الذاتي هي الإيقاعات والتنظيمات والعمليات[2].

ويشدّد ستراوس على أنّه لا شأن للبنية بالواقع التجريبي، بل بالنماذج المبنية انطلاقا من هذا الواقع. فالعلاقات المجتمعية هي المادة الأولية التي تستعمل من أجل بناء النماذج التي تجعل البنية نفسها بارزة وظاهرة[3].

أمّا النماذج التي تشكّل الموضوع الخاصّ للتحليلات البنيانية، فيفترض بها أن تستجيب لأربعة شروط حتى يصحَّ إطلاق البنية عليها[4]: أولا؛ إنّ البنية تتصف بما يتصف به السستام، أي أنّها تتكوّن من عدد معين من العناصر، وكل تعديل يطرأ على عنصر منها يستتبع تعديلا في العناصر الأخرى. ثانيا؛ كل نموذج من النماذج ينتمي لطائفة من التحولات التي يتلاءم كلّ منها مع نموذج من نفس العائلة لتشكل طائفة من النماذج. ثالثا، تلك الخصائص أعلاه تتيح لنا أن نستشفّ كيف ستكون استجابة النموذج عندما يطرأ تعديل على عناصره. وأخيرا ينبغي أن يُبنى النموذج بحيث تمكّننا وظافته من الإلمام بجميع الشؤون التي تقع تحت المعاينة. والقاعدة الرئيسة التي تحكم مستوى المعاينة ضرورة أن تكون كل الوقائع موصوفة بمعزل عن أيّة أحكام مسبقة.

إذاً تشدد البنيوية على أنّ هناك بشرية واحدة مهما تعددت وتنوعت ثقافاتها، ويفترض أنّ الأشكال المختلفة ليست إلا تنويعات أُدخلت على مادة أولى واحدة وثابتة، فالخصائص الكلية للثقافة البشرية

(1)- ستراوس كلود ليفي، مداريات حزينة، مرجع سابق، ص 490.

(2)- بياجيه جان، البنيوية، ترجمة بشير أوبري وعارف منيمنة، منشورات عويدات، ط4، بيروت، 1985، راجع ص 6-15.

(3)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 299.

(4)- مرجع نفسه، راجع ص 301-299.

لا تظهر على مستوى الوقائع الملاحظة لأنّها توجد على مستوى البنية العميقة. والبنيات العقلية اللاشعورية هي قابلة لاستيعاب جميع المضامين. اذاً، فبنية العلاقات التي يكشف عنها التحليل البنيوي خلال دراسة مادة ثقافية؛ ما هي سوى انعكاس لكيفية عمل العقل البشري، أي انعكاس للنسق الجبري الذي هو خاصية للدماغ البشري. أمّا أشكال الثقافة البشرية التي تصدر عن إمكانيات لا شعورية لعقل بشري ثابت الهوية فاختلافها يعود إلى تباين الظروف الخارجية التي قد يوجد فيها ذلك العقل. وهكذا يؤكد ستراوس مقولة ديكارت بأنّ العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس، قاصدا بالعقل البنيات اللاشعورية[1].

ثانياً: الاسطورة: لغة وكلام

يتبين لنا حتى الآن بأنّ هناك علاقة تلفت الانتباه بين طريقة ستراوس في التفكير، وطريقة الشعوب التي تروي الاساطير، وهذه العلاقة علاقة تكامل، إذ يميل ستراوس إلى تمثّل الشيء المجسد بوساطة إحدى صفاته المجردة. وهذا ما يجعله قادرا على حلّ عقد التفكير لدى شعب يميل إلى تمثيل الصفة المجردة بشيء مجسد يملكها. ورغم أنّ أيّ شعب بدائي يميل إلى ذلك الشكل من أشكال المجاز المرسل الذي يذكر المجسّد بدلًا من المجرّد، إلا أنّ الشعوب البدائية ليست عاجزة عن التفكير المجرّد[2].

وحيث إنّ صنّاع الأساطير يعتنون بفرضية معينة، ويبثون فيها الحياة عن طريق الطقوس، ويتصرفون على أساسها متأمّلين تأثيراتها على حياتهم، فكل ذلك لأنّ الأسطورة تحفزنا على أن نعيش حياتنا بغنى أكثر، ولأنّها بالأساس دليل موجِّه. فلا يمكن الاستغناء عن الأساطير في العالم ما قبل الحديث، لا لأنّها ساعدت الناس على جعل معنى لحياتهم فقط، بل لأنّها كشفت عن مناطق في العقل البشري كان يتعذر الوصول إليها لولاها، فقد كانت شكلا مبكرا لعلم النفس. لذلك نجد أنّ فرويد[3] ويونغ[4] عندما شرعا في تصميم البحث المعاصر حول النفس، اتجها تلقائيا نحو المثيولوجيا[5] التقليدية لشرح تصوراتهما، وقدما تاويلا جديدا للأساطير القديمة[6].

ويحدّد ستراوس ثلاث خصائص للأسطورة[7]: أولا، إذا كان للأساطير من معنى، فهذا المعنى لا يُستَمدّ من العناصر المعزولة التي تدخل في تركيبها، بل من الطريقة التي تتدرج بموجبها هذه العناصر. ثانيا، أنّ الأسطورة تنتمي إلى نصاب الكلام وتشكل جزءاً لا يتجزأ منه، لكن هذا الكلام على نحو ما هو مستخدم في الأسطورة ينمّ عن خصائص مميزة. وثالثاً، هذه الخصائص لا يمكن أن نبحث عنها إلا فوق مستوى التعبير اللغوي المعتاد، فهي بتعبير آخر، ذات طبيعة أعقد من تلك التي نجدها في تعبير لغوي من أي نمط كان. بالتالي فالأسطورة شأنها شأن أي كائن لغوي تتألّف من وحدات تكوينية، وهذه الوحدات تنطوي على وجود تلك الوحدات التي تتدخل عادة في بنية اللغة، ونعني بها

(1)- عبد الرزاق الدواي، موت الإنسان، لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط 1، 1992، راجع ص 94-92.

(2)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مقدمة المترجم، مرجع سابق، راجع ص 39-38.

(3)- يعتبر سيغموند فرويد (1939-1856) مؤسس علم التحليل النفسي.

(4)- كارل غوستاف يونغ (1961-1875) عالم نفس سويسري ومن المؤثرين بعلم النفس التحليلي.

(5)- كلمة ميثولوجيا تحيل إلى مجموعة أساطير تؤلف بمجموعتها نظاماً أو جهازاً أسطوريا، كان مجتمع معين يستعمله من قبل فترة معينة من التاريخ وكان أفراده يعتقدون بصحة تلك الأساطير في تفسير الطبيعة والكون والإنسان. 8 تاريخ الأسطورة

(6)- أرمسترونغ كارمن، تاريخ الأسطورة، ترجمة وجيه قانصو، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان، 2008، راجع ص 16-15.

(7)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 230.

الوحدات الصوتية، والوحدات الصرفية، والوحدات الدلالية.

ولأنّ التظاهر بالاعتقاد هو الجامع المشترك عند جميع صناع الأسطورة[1]. فالأسطورة تعطي الإنسان الوهم بأنّه يستطيع أن يفهم العالم، وأنّه يفهمه فعلا[2]. ولكن ليس هناك حالة طلاق بين الأسطورة والعلم؛ فالتفكير العلمي أعطانا القدرة لفهم الأسطورة، ليسوا متساويين لكن تفوق التفسير العلمي قادر على تفسير صدقه وصدق الاسطورة[3]. فالأفكار السويّة والأفكار المعتلة من المنظور غير العلمي غير متضادّين بل متكاملين[4]. وحيث يعاني الفكر السويّ من العجز في خانة المدلول عليه، نجد أنّ الفكر المعتلّ يشكو من فائض في خانة الدال[5].

فوظيفة اللغة الدلالية لا ترتبط ارتباطا مباشرا بالأصوات نفسها، بل بالطريقة التي تحكم ارتباط هذه الأصوات فيما بينها، كما مرَّ معنا في القسم الأول. والأسطورة تشكل جزءًا لا يتجزأ من اللغة، وإنما نعرفها من خلال الكلام بحكم انتمائها إلى الحديث والخطاب. غير أنّ الأسطورة تقع داخل الكلام وخارجه في آنٍ معا. وعندما ميّز سوسور بين اللغة والكلام معتبرا أنّ الكلام يشتمل على جانبين: الأول بنياني والآخر إحصائي، فاللغة تنتمي إلى حقل الزمان الذي لا رجعة فيه. وباستطاعة الأسطورة أن تنتمي بنفس الوقت إلى حقل الكلام وإلى حقل اللغة، فضلا عن اتصافها بصفة الشيء المطلق. أمّا كُنه الأسطورة فيكمن في التاريخ الذي يرويه، ذلك أنّ الأسطورة كلام يشتغل على صعيد شديد الارتفاع، بحيث يتوصل المعنى فيه إلى الإقلاع عن الأساس اللغوي الذي كان قد بدأ يتدرج في السير عليه[6]. من هنا نرى موقع الأسطورة بإزاء اللغة من جهة، وبازاء الكلام من جهة أخرى مماثل لمواقع البلور: متوسط بين الركام الإحصائي من الجزئيات وبين البنية الجزيئية نفسها[7].

مثلا، في التصرفات السحرية جواب على وضع يتكشف للوعي عبر تجليات عاطفية، لكن طبيعته العميقة تذهّنية، إذ إنّ تاريخ الوظيفة الرمزية وحده هو الذي من شأنه أن يتيح لنا إدراك هذا الشرط التذهّنيّ الذي يحكم الإنسان، وهو أنّ الكون لا يوفر له ما فيه الكفاية من المعنى، وأنّ الفكر يمتلك باستمرار فائضا من الدلالات يطغى على كمية الأشياء التي يستطيع الفكر إناطة هذه الدلالات بها[8]. فإذا افترضنا أنّ الأساطير تعرض الآليات الذهنية الأساسية فإنّ هذا لا يعني أنّها قد تحولت إلى مدلولات[9].

وبعد أن رأينا التأثير الكبير لسوسير في دراسات ستراوس للظواهر الانتروبولوجية كما لو أنّها لغات، أي بوصفها نظماً مثل نظام القرابة ونظام الطوطمية ونظام الاءساطير. وركز على العلاقات القائمة بين الوحدات المختلفة لكل نظام، وكيف أنّ وظيفة ما يبدو أنّه للوهلة الأولى هو الوحدة ذاتها، تتباين مع تباين العلاقات التي تدخل بها من سواها من الوحدات. ويبدو هذا التباين على أشدّه عندما نأتي إلى

(1)- أرمسنرونغ كارمن، تاريخ الأسطورة، مرجع سابق، راجع ص 14.

(2)- أرمسنرونغ كارمن، تاريخ الأسطورة، مرجع سابق، راجع ص 42.

(3)- أرمسنرونغ كارمن، تاريخ الأسطورة، مرجع سابق، راجع ص 44.

(4)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 198.

(5)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 199.

(6)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 230-228.

(7)- ستراوس كلود ليفي، مداريات حزينة، مرجع سابق، ص 251.

(8)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 201.

(9)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 61.

تفسير العناصر الرمزية في أسطورة من الأساطير، فيثبت ستراوس أنّ المعنى في كل أسطورة يتحدد بالمكان الذي تحتله رموزها ضمن شبكة العلاقات التي تتضمّنها الأسطورة بالذات[1].

ويعتبر ستراوس أنّ الاهتمام في الأساطير بنواحي اختلافها المنظمة قدر الاهتمام بنواحي أوجه الشبه بينها أمر بنيوي[2]. فبعد أن مال دارسو الأساطير حتى وقت قريب إلى الاعتقاد بأنّ الأساطير غير محكمة الحبك فعلا، وتتشكل من رتوش تجميلية إلى حدّ بعيد. أتى ستراوس معارضاً هذا الرأي بقوله أنّ هناك في الأسطورة من البنية أكثر مما فيها من أحداث تتابع، فهناك نظام من المطابقات بين عناصر الأسطورة، إضافة إلى ما فيها من تتابع زمني. ورغم أنّ دارسي الأساطير قد أثبتوا منذ زمن بعيد وجود تشابهات قوية بين الأساطير المختلفة، إلا أنّ أولى الإضافات التي قدمها ستراوس إثباته أنّ التشابهات هي ليست العلاقات الوثيقة الوحيدة التي توجد بين الأساطير، فالشبه نوع واحد فقط من العلاقات المنتظمة بينها، والتعاكس نوع آخر، فبعض الأساطير تتصل بغيرها عن طريق اختلافها عنها اختلافا منتظماً. كذلك يرى ستراوس أنّ الأساطير يجب ألّا تحلَّل واحدة واحدة، بل بوصفها جزءا من مجموعة أساطير مترابطة[3].

فينظّم ستراوس نظم التماثلات على شكل نظم من الرموز والعلاقات القائمة بين عناصر كلّ نظام، ويبين أنّها تتماثل مع عناصر في نظام غيره، لنتوصل إلى نمط معقد من هذه التماثلات، يُظهر مستويات مختلفة من العلاقات بين العناصر وبين نظم والرموز، وبين أحداث من الأسطورة ذاتها وبين الأساطير، ويدعو ستراوس هذه العلاقات معنى، ويدعو النظام الذي يضمّ هذه العلاقات شبكة معانٍ[4]. وتشير كلّ شبكة علاقات إلى شبكة أخرى، وكلّ أسطورة إلى أسطورة أخرى، فالأساطير تدلّ على الذهن الذي طوّرها باستخدام العالم الذي يشكل الذهن نفسه جزءاً منه[5].

بحيث تقدم لنا الأسطورة الروابط بوصفها طبقات سنَ تناسل بعضها عن بعض، وفقا لنسق متتابع من الأصغر إلى الأكبر[6]. وإنّ البنية التعاقبية التزامنية التي تمتاز بها الأسطورة تتيح لنا ترتيب عناصرها إلى فترات تعاقبية ينبغي أن تقرأ تزامنيا[7]. لكن لا يبرز العديد من خصائص الأسطورة المنفصلة إلا عندما توضع في علاقة مع غيرها من الأساطير. إذ يزداد إمكان كونها مصدرا للأنساق وتتحدد عندما نقارنها مع غيرها[8]. ففهم الأسطورة يتوجب ضرورة مقارنتها مع الطقس، لا في صلب المجتمع الواحد وحسب، بل مع المعتقدات والممارسات المرعية في المجتمعات المجاورة[9]. ذلك أنّ

(1)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مقدمة المترجم، مرجع سابق، ص 20.

(2)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 72.

(3)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 55-52.

(4)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 60.

(5)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 61.

(6)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 143.

(7)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 251.

(8)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 58.

(9)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 262-261.

أي أسطورة ما هي إلا تحوير لأساطير أخرى، وهذا القول له معنيان: أولاً، أنّ التحوير وراثي سواء أكان الراوي على وعي بالتحويرات التي لا بد من أن يدخلها أم لم يكن. وثانيا، أنّه فكريّ من حيث إنّ الأسطورة تتصل بغيرها من الأساطير، ويمكن تحويله إلى أي منها عن طريق عدد من التحويرات المنتظمة إلى حدّ ما كالمعاكسة المتناظرة مثلا[1].

وكما في حالة المقطوعة الموسيقية يستحيل فهم أسطورة ما على أنها سلسلة متصلة، فالمعنى الأساسي للأسطورة لا ينتقل من خلال الأحداث، ولكن من خلال وقائع وأحداث رغم أنها قد تظهر في لحظات مختلفة[2]. وعندما نستمع إلى الموسيقى، فإننا نستمع لشيء يمضي من بداية معينة ويتطور بمرور الوقت. ولن أستطيع فهمها ما لم أكن واعيا بالكلية الموجودة في السمفونية. فهناك عملية مستمرة من إعادة التركيب تحدث في ذهن المستمع للموسيقى وللأسطورة[3].

فعبر التعاون بين التراث الجماعي والابتكار الفردي تتعدل بنية من البنى، أي سستام من التضادات والاعتلاقات، يستوعب كل عناصر الوضع الكلي. وليس المقصود ربط الحالات المشوشة والمرتبكة من عواطف وتصورات بعلّتها الموضوعية، بل المقصود بلورتها على شاكلة سستام يتخذ قيمته بمقدار ما يتيح لنا صهر هذه الحالات المشوشة أو التوفيق بينها، وتتقرر هذه الظاهرة في الوعي عبر اختبار يتعذر إدراكه في الخارج. فقيمة السستام لا تعود مبنية على علاجات فعلية يستفيد منها أفراد معينون، بل قائمة على الشعور بالطمأنينة، وهو شعور يأتي من الجماعة من اعتقادها بالأسطورة التي تأسس العلاج عليها، ومن السستام الشعبي الذي صار عالمها مبنيا طبقا له[4]. لأنّ الأسطورة تتحدد بسستام زمني يجمع بين خصائص الزمنين الآخرين، القيمة الجوانية التي تعزى للأسطورة تنشأ عن أنّ الأحداث التي يفترض أن تكون قد حدثت في لحظة معينة من الزمان تشكل في الوقت نفسه بنية دائمة تتعلق بالماضي والحاضر والمستقبل[5].

ومن خلال مظاهر الانتظام الغريبة في الأساطير التي يمكن تفسيرها على أنها خصائص مثالية للفكر، يمكن لدراسة الأسطورة أن تلقي الضوء على جوانب من الذهن البشري لا يعرف عنها الكثير[6]. وحيث إنّ الشكل الأسطوري يطغى على مضمون الرواية[7]، فإذا كان مضمون الأسطورة عارضا وعابرا بالكلية فكيف نفهم تشابه الأساطير إلى هذا الحد من أقصى الأرض إلى أقصاها؟[8]. إذاً إنّ الذهن البشري قادر على فرض نوع محدد من النظام على طريقة تمثيله للعالم، وميّال إلى فرض هذا النظام[9]. ورغم أنّ دراسة الأساطير تقودنا إلى استبانات متناقضة، إلا أنّ هذه الأساطير التي تبدو اعتباطية في

---

(1)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 62.

(2)- ستراوس كلود ليفي، الأسطورة والمعنى، مرجع سابق، ص 68-67.

(3)- ستراوس كلود ليفي، الأسطورة والمعنى، مرجع سابق، ص 72-71.

(4)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 202-199.

(5)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 229-228.

(6)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 62.

(7)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 223.

(8)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 227.

(9)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 48.

ظاهرها تخضع لنفس المواصفات في أنحاء كثيرة من العالم[1]. وتميل الأساطير إلى تجاهل كل عوامل التحديد باستثناء القيود الفكرية، حيث تعطينا نظرة بالغة النفاذ في طليعة العمل العفوي للذهن البشري[2]. وقد أكّد ستراوس على أنّ الثقافات لم تتطور استجابة للحاجات الخارجية فقط، بل تطورت بشكل أعمق طبقا للضبوابط الداخلية في الذهن البشري[3].

ويتمسك ستراوس بفكرة أنّ الشعب البدائي ليس متخلفاً، فقد يُعرب عن ذهن خلّاق، هو البدائي ليس بلا تاريخ، تاريخه مجهول لكنه موجود، فبعضهم تطوّر ببطء، وبعضهم أُجهضت دورة تطورهم. وهؤلاء البدائيون كانوا يتبعون في مجال تنظيمهم المجتمعي سساتيم مدهشة من حيث تعقيدها[4]. أما الباحثون الاجتماعيون الذين طرحوا على أنفسهم مسألة الصلات بين العقلية المسماة بدائية، والفكر العملي، فقد أشاروا إلى وجود اختلافات نوعية في طريقة اشتغال الذهن البشري في كلا الحالتين، فهم لم يثيروا أي شبهة حول أنّ هذا الذهن يعمد في كلا الحالتين إلى الانكباب على الأمور نفسها. إذ إنّ منطق الفكر الأسطوري لا يقلّ تطلبا وتشددا عن ذاك الذي يقوم به الفكر الوضعي، والاختلاف لا يكمن في نوعية العمليات الذهنية بقدر ما يكمن في الأمورالتي تتناولها هذه العمليات. كما أنّ التقدم لم يكن يرتع على مسرح الوعي، بل على مسرح العالم، حيث كان لهذه البشرية التي تتمتع بملكات ذهنية ثابتة أن تجد نفسها باستمرار بمواجهة أمور جديدة[5]. فكل واحد منا قريب من الطبيعة البشرية قدر ما يمكن، وكل ما هنالكأنّ نتاج القدرات الطبيعية لا يختلط في تلك المجتمعات بالوسائل المصطنعة[6].

وسنتناول فيما يلي إحدى الأساطير التي تعبّر عن عمق العقد الاجتماعي في أحد مجتمعات البرازيل البدائية، مع المبايا غويكورو التي يشكل التوبا والبيلاغا آخر ممثليها. كان لهم ملوك وملكات يحبون اللعب بالرؤوس المقطوعة التي يجلبها لهنّ المحاربون، ويروّح النبلاء والنبيلات عن أنفسهم بالمباريات لأنهم يعتمدون في الاشغال الثانوية على أناس أقاموا في المنطقة قبلهم، مختلفين عنهم باللغة والثقافة، وهم الغوانا الذين يفلحون الأرض ويقدّمون الجزية عن المحاصيل الزراعية للأسياد المبايا في مقابل حمايتهم لهم. وكان المبايا منظّمين طبقات، ففي قمة السلّم الاجتماعي النبلاء، ومن ثم يأتي المحاربون، أما العوامّ فهم العبيد من الغوانا. وكان النبلاء يتباهون بمراتبهم من خلال رسوم يطبعونها على أجسامهم، ويخرجون على الملأ مرفوقين بحاشية من العبيد والأزلام. وكانت الطبقة الدنيا تنفر من الولادة إلى حد كان بقاء الجماعة مرهوناً بالتبني، في حين كانت ولادة طفل في المرتبة العليا مناسبة لاحتفالات تتكرّر في كلّ أطوار نموه. وكانت الطبقة العليا تؤسس غطرستها على التيقّن من أنّ القدر اختارهم للتحكم بمصير البشرية، وضمنت لهم ذلك أسطورة تدل على أنّ درجة الاستعباد تابعة للطابع المتناهي للمجتمع، وهذه هي الأسطورة[7]:

«عندما قرّر الكائن الأعظم خلق بني الإنسان، أخرج الغوانا من الأرض أولا، ثمّ القبائل الأخرى،

(1)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 227.

(2)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 94.

(3)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 71.

(4)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 118-116.

(5)- ستراوس كلود ليفي، الإناسة البنيانية، مرجع سابق، راجع ص 252.

(6)- ستروك جون، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، «كلود ليفي ستراوس»، دان سبيربير، مرجع سابق، راجع ص 41.

(7)- ستراوس كلود ليفي، مداريات حزينة، مرجع سابق، ص 253-247.

وأعطى الأرض للأولين مقاسمة، والصيد للآخرين. لكنّ الخادع، وهو الآلهة الأخرى لدى الأهالي، انتبه إلى أنّ الكائن الأعظم نسي المبايا في قاع الحفرة، فأخرجهم منها، وبما أنّه لم يبقِ لهم شيئًا، حصلوا على الحق في الوظيفة الوحيدة الباقية، وهي اضطهاد واستغلال الآخرين».

وهكذا يفسر ستراوس الأسطورة من داخلها، فيسمح للنظام ذاته أن يملي معناه على القارئ، ومن هنا يتضح كيف يمكن للبنيوية أن تمارس نقداً من النوع الكامن، وترفض النظر خارج النصّ الذي تتناوله.

خاتمة

أوضحنا فيما سبق كيف توصل سوسير إلى أنّ اللغة شكل وليست جوهر، ورأينا تمسك ستراوس بهذه النقطة، لأنّ البنيوية تدرس العلاقات القائمة بين عناصر في نظام يشترط كلّ منها وجود الآخر، وليس بين جواهر كلّ منها يستقل بذاته؛ ولأنّه ليس هناك ما هو جوهري في أي كلمة، فلا يمكننا من الناحية الدلالية تحديد معنى الدال إلا بتمييزه عن الرموز الأخرى. وبالتالي لا معنى بدون اختلاف، لأنّ اللغة تحتاج إلى كلمة أخرى على الأقل ليتحدد معناها.

والأسطورة عند ستراوس تشير دائما إلى وقائع يزعم أنّها حدثت منذ زمن بعيد، لكن ما يعطي الأسطورة قيمتها العملية هو أنّ النمط الخاص الذي تصفه يكون غير ذي زمن محدد، إنّها تفسر الحاضر والماضي والمستقبل. فهي تشتمل على الزمن القابل للإعادة، بالإضافة إلى الزمن غير القابل للإعادة، ولغتها الخاصة التزامن والتتابع. فكل أسطورة يمكن ان يوجد زمنها الخاص على بُعد التزامن – التتابع، ومن ثم فهي تمتلك خاصية اللغة (التزامن) وخاصية الكلام (التتابع). والأسطورة هنا هي شبيهة بالمدونة الموسيقية عندما تتم قراءتها بشكل متأن من خلال التتابع من الشمال إلى اليمين، وصفحة وراء أخرى، ومن خلال التزامن من أعلى إلى أسفل. والنمط الذي تصفه الأسطورة يكون بلا زمن. فالأسطورة لغة يتم تنشيطها عند مستوى مرتفع بشكل خاصّ، وتتابع فيه المعاني بشكل يجعل الخلفية اللغوية لها حالة حركة دائما. إنّ تحليل الأسطورة يتجاوز تحليل مضمونها أو حدودها، ويركّز ستراوس على الكشف عن العلاقات التي توجد بين كل أساطير بهدف الكشف عن الأبنية الموحدة لها، وهو يرى أنّ هذه الأبنية الموحدة تتجلى بالكيفية التي ينبثق بها الفكر اللاواعي في الوعي.

المراجع

1 – كلود ليفي ستراوس، العرق والتاريخ، ترجمة سليم حدّاد، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1952.

2 – زكريا ابراهيم، مشكلة فلسفيّة: مشكلة البنية، مكتبة مصر، مصر، 1976.

3 – جان بياجيه، البنيويّة، ترجمة بشير أوبري وعارف منيمنة، منشورات عويدات، ط4، بيروت، 1985.

4 – كلود ليفي ستراوس، الأسطورة والمعنى، ترجمة شاكر عبد الحميد، دار الشؤون الثقافيّة العامّة ط1، بغداد، 1986.

5 – الدّواي عبد الرزّاق، موت الإنسان، لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط 1، 1992.

6 – جون ستروك، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، مجلة عالم المعرفة، العدد 206، الكويت، 1996.

7 – كلود ليفي ستراوس، مداريات حزينة، ترجمة محمد صبح، دار كنعان، ط1، دمشق، 2003.

8 – كلود ليفي ستراوس، الإناسة البنيانيّة، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، المغرب، 2005.

9 – كارمن أرمسنرونغ، تاريخ الأسطورة، ترجمة وجيه قانصو، الدّار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان، 2008.

مقاييس القراءات القرآنيّة بين الصّحيحة والشّاذّة

فاطمة عرفان العشا حسّونة

لا يخفى أنّ عِلم قراءة القرآن الكريم، من أقدم العلوم في الإسلام نشأةً وعهدًا، وأشرفها منزلة، حيث إنّ أوّل ما تعلّمه الصّحابة من علوم الدّين، كان حفظ القرآن وقراءته. ولمّا اختلف النّاس في قراءة القرآن، وضبط ألفاظه، مسّت الحاجة إلى علم يُميَّز به الصّحيح المتواتر، من الشّاذّ النّادر، دفعًا للخلاف بين أهل القرآن، فكان ذلك العلم عِلمَ القراءة الذي تصدّر الأئمّةُ المتقدّمين لتدوينه.

وقد نال هذا العلم عناية كبيرة من العلماء المشتغلين بعلوم القرآن الكريم، في عصور التّاريخ الإسلاميّ المختلفة، واعتبروه من أشرف العلوم الإسلاميّة، وأكثرها ارتباطًا، وأشدّها وثوقًا بكتاب الله تعالى.

لذلك، فقد وضع العلماء مقاييس دقيقةً للقراءات القرآنيّة، لتكون معيارًا تُقاس عليه القراءات لتمييز الصّحيح من الشّاذّ.

مقياس القراءات القرآنيّة

تُقسَم القراءات القرآنيّة قسميْن:

1 – القراءات الصّحيحة.

2 – القراءات الشّاذّة.

وقد جرى تقسيمها استنادًا إلى مقاييس محدّدة، بدءًا من مقياس ابن سلّام في القرن الثّالث الهجريّ، وصولًا إلى مقياس ابن الجزريّ، في القرن التّاسع، والذي يُعدُّ المقياس الأساس في علوم القراءات القرآنيّة حتّى يومنا هذا.

1 – المقاييس في القرن الثّالث الهجريّ:

أ – مقياس ابن سلّام (القاسم أبي عبيد. ت 224هـ).

يُعَدّ ابن سلّام أوّل من وضع كتابًا حقيقيًّا في علم القراءات، مبنيًّا على أصول وقواعد. قال ابن الجزريّ: «فلمّا كانت المئة الثّالثة، واتّسع الخرْق، وقلّ الضّبط، وكان علم الكتاب والسّنّة أوفر ممّا كان في ذلك العصر، تصدّى بعض الأئمّة لضبط ما رواه من القراءات، فكان أوّل إما مُعتَبرٍ جمع القراءات في كتاب: أبو عبيد القاسم بن سلّام، وجعلهم (أي القرّاء) فيما أحسب خمسة وعشرين قارئًا مع هؤلاء السّبعة»[1].

وقد بنى ابن سلّام اختياره على عدد من القواعد، أبرزها:

الكثرة: كانت كثرة القرّاء بالوجه في الأمصار أكثر العناصر أهميّة عنده، وقد صرّح بذلك غير مرّة.

الرّسم: لقد بدا ابن سلّام شديد الغَيْرة على رسم المصاحف، إذ وردت في اختياراته عباراتٌ استنكر فيها بعض المخالفات، منها: «وهذا مُخالف لِجميع المصاحف، ولو جاز أن يُغيَّر حرفٌ من المصحف

(1) - ابن الجزريّ، الحافظ أبي الخير محمّد بن محمّد الدّمشقيّ، **النّشر في القراءات العشر**، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ج: 1، ص: 33- 34.

للرّأي، لجاز في غيره، وفي هذا تحويل القرآن حتّى لا يُعرَف المُنزَل من غيره»[1].

إضافةً إلى هذين الرّكنين، فقد كان أبو عبيد يقوّي اختياراته بالأدّلة والحجج، لأنّ مبدأ الكثرة نسبيّ.

ويُعَدّ مقياس ابن سلّام، الأساس في تطوّر علم القراءات والمقاييس.

ب – **مقياس أبي حاتم السّجستانيّ (ت 250هـ).**

لم يأتِ السّجستانيّ بجديدٍ، إنّما حذا حذوَ صاحبه ابن سلّام، وسلك الطّريق نفسه الذي سلكَه من قبله. ويُعدّ أوّل من صنّف كتابًا ضخمًا في القراءات في البصرة[2].

2– المقياس في القرن الرّابع الهجريّ:

شهد القرن الرّابع الهجريّ تزاوجًا وتمازجًا بين الشّعوب والأجناس، وقد ظهر هذا الأثر في الثّقافة واللّغة والأدب، فتفشّى اللّحن، وتسرّب الخطأ إلى ألسنة العرب، وتسرّبت هذه المشكلة إلى كثرة وجوه القراءات القرآنيّة تكاثرًا ملحوظًا، الأمر الذي دفع بعض العلماء إلى التّصدّي بحزمٍ لهذا الاضطراب، ووضْعِ أُسس لهذا الفنّ، فكان:

ج – **مقياس الطّبريّ، أبي جعفر محمّد بن جرير (ت 310 هـ)**

بنى أبو جعفر اختياره على أُسس عدّة، أهمّها:

1 – **إجماع الحجّة أو الإستفاضة:** إنّ إجماع الحجّة كمن القرّاء في الأمصار هو من أبرز الأسس عنده، إذ يقول: «والصّواب من القراءة في ذلك عندنا قراءة من قرأ ﴿ هذا صراطٌ عليَّ مستقيم﴾لإجماع الحجّة من القرّاء عليها، وشذوذ من خالفها»[3].

ويقول في الإستفاضة: «النّقل.. (هو) الذي يمتنع معه التّشاغل والتّواطؤ والسّهو والغلط»[4]، وهذا النّقل المستفيض كافٍ عنده ليكون حجّة قويّة للقراءة «لأنّها القراءة التي جاء بها النّقل المستفيضُ الذي ثَبُتَت به الحجّة»[5]. وقد يضمّ الإجماع إلى الاستفاضة «لإجماع قَرَأة الأمصار عليها، وأنّ ما استفاضت به القراءة عنهم فحجّةٌ لا يجوز خلافها»[6].

2 – **الرّسم:** يُعدّ موافقة الرّسم عند الطّبريّ عنصرًا أساسيًّا في قبول القراءة إلى جانب الإجماع أو الإستفاضة. فهو يرفض قراءة الحسن (وشركاؤكم) بالواو، ويقبل قراءة (وشركاءكم)، لأنّها في المصحف بغير واو. وقد يتساهل في حدود حرف مماثل (ننجي)، وهي بنون واحدة.

3 – **مساعدات أخرى:** لم يكتفِ الطّبريّ بما ذكرناه، بل كان يستعين بعناصر أخرى كالتّفسير، وحروف الصّحابة، وعلوم العربيّة.

وتُعَدّ اختيارات أبي جعفر محاولةً جادّة في فصل القراءات المشهورة عن القراءات الشّاذّة القليلة.

(1) - النّحاس، أبو جعفر، **إعراب القرآن**، تحقيق: زهير غازي زاهر، مطبعة العاني، بغداد، 1980م، ج: 2، ص: 308.

(2) - انظر، ابن الجزريّ، غاية النّهاية في طبقات القرّاء، تحقيق: ج. براجستراسر، ط1، مطبعة الخانجي، مصر، 1932م، ج: 1، ص: 320.

(3) - الطّبريّ، محمّد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود وأحمد محمّد شاكر، مطبعة دار المعارف، القاهرة، 1374هـ، ج: 14، ص: 33.

(4) - الطّبريّ، م. س، ج: 5، ص: 43.

(5) - الطّبريّ، م. س، ج: 5، ص: 43.

(6) - الطّبريّ، م. س، ج: 6، ص: 23.

ب- مقياس ابن مِقسَم العطّار، محمّد بن الحسن البغدادي (ت 354هـ).

في الرّبع الأوّل من القرن الرّابع الهجريّ، دعا ابن مقسم بضرورة تصحيح كلّ قراءة وافقت الرّسم، ووجهًا من وجوه العربيّة، وإن لم يكن لها سند. قال ابن أبي هشام في كتابه (البيان): «وقد نَبَغ نابغ من عصرنا هذا، فزعَم أنّ كلّ من صحّ عنده وجه في العربيّة لحرفٍ من القرآن، يوافق خطّ المصحف، فقراءاته جائزة في الصّلاة وغيرها»[1].

إلّا أنّ هذه الدّعوة رُدَّت على أعقابها، لأنّها تطعن وتنتقض الأساس الذي يقوم عليه دستور المسلمين.

ج- مقياس ابن مجاهد، أحمد بن موسى بن أبي بكر العطشيّ البغداديّ (ت 324هـ).

عاش ابن مجاهد في عصر تفاوتت فيه مستويات القرّاء، إذ وجد من القرّاء ما كان عالمًا بالقراءات ولا يعرف الإعراب.يقول في مقدّمة كتابه: «فمن حَمَلَة القرآن... من يعرب ولا يلحن، ولا علم له بغير ذلك، فذلك كالأعرابيّ الّذي يقرأ بلغته، ولا يقدر على تحويل لسانه، فهو مطبوع على كلامه»[2]. ومنهم من يحفظ ما سمع، وليس له رصيد من الإعراب، فيقول: «ومنهم من يؤدّي ما سمعه ممّن أخذ عنه، ليس عنده إلّا الأداء لِما تعلّم، ولا يعرف الإعراب ولا غيره»[3].

ومنهم على معرفة بالإعراب، ولكنّه لا يعرف القراءة ولا تاريخها، وقد يوصله هذا إلى أن يبتدع قراءة جديدة، فيقول: «ومنهم من يُعرِب قراءته، ويُبصر المعاني، ويعرف اللّغات، ولا علم له بالقراءات واختلاف النّاس والآثار، فربّما دعاه بصره بالإعراب إلى أن يقرأ بحرفٍ جائز في العربيّة، لم يقرأ به أحدٌ من الماضيين، فيكون بذلك مُبتدعًا»[4].

فلِشدّة خوف ابن مجاهد، وحرصه على القراءات القرآنيّة، رأى أن يصطفي للمسلمين من هذا الفيض، بعض القراءات ممّا أجمع عليه أهل الأمصار الّتي كان عثمان قد بعث إلى كلّ منها بنسخة من مصحفه، وهم: نافع من المدينة، وابن كثير من مكّة، وعاصم وحمزة والكسائي من الكوفة، وأبو عمرو بن العلاء من البصرة، وابن عامر من الشّام»[5].

وقد ألحّ ابن مجاهد على مقدرة هؤلاء القرّاء العميقة في اللّغة والإعراب والمعاني. وهذا ما يتّضح بشكل خاصّ في شخصَي أبي عمرو بن العلاء والكسائيّ. وما عدا هذه القراءات، فقد عدّها من القراءات الشّاذّة، بالرّغم من أنّ بعضها صحيح منقول عن الثّقات. وقد بسّط اختياراته في كتاب **السّبعة في القراءات**، لذا، يُعَدّ ابن مجاهد أوّل من سبّع السّبعة.

وبذلك يكون ابن مجاهد قد انعطف انعطافًا تاريخيًّا بارزًا بعلم القراءات، وترك بصماته واضحة حتّى يومنا هذا.

د- مقياس أبي جعفر النّحاس (ت 338 هـ).

لم يخرج أبو جعفر النّحّاس عمّا أطلقه المتقدّمون، فقد ردّد عباراتهم: «القراءة التي عليها حجّة

---

(1) - الذّهبيّ، شمس الدّين (أبو عبد الله)، **معرفة القرّاء الكبار على الطّبقات والأعصار**، تحقيق: بشر عوّاد معروف، وشعيب الأرناؤوط، وصالح مهدي عبّاس، ط1، مطبعة التّأليف، مصر، 1404هـ، ج: 1، ص: 308.

(2) - ابن مجاهد، **السّبعة في القراءات**، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، لا. ت، ص: 45.

(3) - ابن مجاهد، م. س، ص: 45- 46.

(4) - ابن مجاهد، م. س، ص: 46.

(5) - ابن مجاهد، م. س، ص: 53- 87.

الجماعة»[1]، «والقراءة المُجمع عليها»[2]، «وقراءة السّواد»[3].

إلّا أنّه فرّق بين قراءة مُجمَع عليها، وقراءة صحّ سندُها، مُفضّلًا القراءة المُجمَع عليها؛ يقول: «فإنْ قال قائل الإسناد صحيح، قيل له الإجماع أَولى»[4]. كما يفرّق بين القراءة المُجمَع عليها وقراءة السّواد، فقراءةُ السّواد أدنى من القراءة المُجمَع عليها، وأعلى من القراءة الشّاذّة البعيدة.

هـ- مقياس ابن خالويه، الحسن بن أحمد (ت 370هـ)

وفي هذا القرن أيضًا، يُطالعنا مقياسٌ آخرُ لابن خالَويه، وقد تتبّع فيه أثر ابن مجاهد، فيشترط فيه:

- مطابقة اللّفظ للمصحف.
- صحّة الوجه في الإعراب.
- أن يكون الوجه قد توارثته الأمّة[5].

و- مقياس مكّي القيسيّ (ت 437هـ)

في نهاية القرن الرّابع، في سنة خمس وتسعين وثلاثمئة تحديدًا، توجّه مكّي بن أبي طالب القيسيّ بتحديد مستوى القراءات توجّهًا هامًّا وجديدًا، في محاولة منه لإستكمال ما عجزت عنه المحاولات السّابقة. يقول: «إنّما الأصل الذي يُعتمَد عليه في هذا: أنّ ما صحّ سنده، واستقام وجهه في العربيّة، ووافق لفظُه خطَّ المصحف، فهو من السّبع المنصوص عليها، ولو رواه سبعون ألفًا متفرّقين أو مجتمعين. فهذا هو الأصل الذي بُنيَ عليه قبول القراءات عن سبعةٍ أو سبعة آلاف، فاعرفه وابنِ عليه»[6]. وكذلك يقبل قرآنيّة ما صحّ نقله عن الآحاد، وصحّ وجهه في العربيّة، وخالف لفظه خطّ المصحف.

3- المقياس بعد القرن الرّابع الهجريّ.

بعد القرن الرّابع، كَثُرَت الاجتهادات والمقاييس، إلى أن حطّت رحالَها عند ابن الجزريّ في القرن التّاسع الهجريّ. فقد درس ابن الجزريّ هذا الفنّ دراسة عميقة، مستعينًا بمحفوظه الغزير المتّصل بالرّجال والكتب[7]. يقول: «وقلّ الضّبط، واتّسع الخرق، وكاد الباطل يلتبس بالحقّ، فقام جهابذة علماء الأمّة، وصناديد الأئمّة، فبالغوا في الاجتهاد، وبيّنوا الحقّ المراد، وجمعوا الحروف والقراءات، وعزوا الوجوه والرّوايات، وميّزوا بين المشهور والشّاذّ، والصّحيح والفاذّ، بأصول أصّلوها، وأركان فصّلوها»[8].

---

(1) - النّحاس، م. ن، ج: 3، ص: 159- 640.

(2) - النّحاس، م. س، ج: 1، ص: 616.

(3) - النّحاس، م. س، ج: 1، ص: 67.

(4) - النّحاس، م. س، ج: 3، ص: 44.

(5) - ابن خالويه، **القراءات**، مصوّرة معهد المخطوطات العربيّة، القاهرة، ورقة عدد 18، (عن كتاب القراءات القرآنيّة لعبد الهادي الفضليّ)، ص: 43.

(6) - القيسيّ، مكّي بن أبي طالب، الإبانة عن معاني القراءات، تحقيق: عبد الفتّاح إسماعيل الشّبلي، ط1، دار نهضة مصر للطّبع والنّشر، القاهرة، لا.ت، ص: 91-90.

(7) - اتّصلت أسانيد ابن الجزريّ في القراءات، إضافة إلى محفوظه بواحد وأربعين كتابًا، انظر، ابن الجزريّ، **النّشر**، ص: 58- 96.

(8) - ابن الجزري، م. س، ج: 1، ص: 90.

لقد قام ابن الجزريّ بانتقاء ثلاثة قرّاء، إضافةً إلى السّبعة الذين اختارهم ابن مجاهد، وهم: أبو جعفر ، ويعقوب، وخلف، يرويها عن كلّ واحد منهم راويان، ولكلّ راوٍ طريقان. فكانت القراءات العشر الصّحيحة[1].

وقد قدّم ابن الجزريّ مقياسًا يُعَدّ أساسًا في علم القراءات حتّى يومنا هذا، مُعتمدًا على الأقدمين. يقول: «كلّ قراءة وافقت العربيّة ولو بوجه، ووافقت أحد المصاحف العثمانيّة ولو احتمالًا، وصحّ سندها، فهي القراءة الصّحيحة التي لا يجوز ردّها ولا يحلّ إنكارها، بل هي من الأحرف السّبعة التي نزل بها القرآن، ووجب على النّاس قبولها. سواء أكانت عن الأئمّة السّبعة، أم عن العشرة، أم عن غيرهم من الأئمّة المقبولين»[2].

وبهذا يكون المقياس الثّالوثي عند ابن الجزريّ:

1 – موافقة العربيّة ولو بوجه.

2 – موافقة المصاحف العثمانيّة ولو احتمالًا.

3 – صحّة سند القراءة.

ويكمل، فيقول: «ومتى اختلّ ركن من هذه الأركان الثّلاثة، أُطلق عليها ضعيفة أو شاذّة أو باطلة، سواء كانت عن السّبعة أو عمّن هو أكبر منهم»[3].

وبذلك، فإنّ مقياس ابن الجزريّ، وسّع دائرة القراءات القرآنيّة الصّحيحة، من السّبع التي اختارها ابن مجاهد إلى العشر، كما ويُعدّ المقياس الأساس الّذي يُعتمّد عليه في تصنيف القراءات القرآنية الصّحيحة، من الشّاذّة حتّى يومنا هذا.

(1) - انظر، ابن الجزري، م. س، ج: ، ص: 190-99.

(2) - ابن الجزريّ، م. س، ج: 1، ص: 90.

(3) - ابن الجزريّ، م. س، ج: 1، ص: 90.

التّوجيه المهني في بعض الدّول العربيّة والغربيّة ومدى مقارباته للحاجات والتّحديّات التّربويّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة وكيفية استفادة لبنان من هذه التّجارب

كارولين كربلا/ د. نمر فريحه

المقدمة

في عصر المنافسة الاقتصاديّة والسّياسيّة والعلميّة والتّكنولوجيّة والمعلوماتيّة، برزت الحاجة إلى رفع جودة مخرجات التّعليم، وربطها بالواقع الاقتصاديّ، من أجل تحقيق الاستثمار الأمثل لقدرات المتعلّمين، ومن الأدوات التي قد تمكّن الأنظمة التّربويّة من تحقيق هذا الهدف، هي التّوجيه المهني.

فالتّوجيه المهني يشكّل أداة الربط والمواءمة بين المخرجات التّربويّة وحاجات سوق العمل، فتسعى الأنظمة التّربويّة في معظم البلدان المدركة للتّحديات التّربويّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والتّكنولوجيّة لاستثمارها في تحقيق نهضة مبنيّة على استثمار وإعداد فعّال لرأس المال البشريّ، يؤهّل الأفراد لمواجهة المشاكل وحلّها، ويزودّهم بالقدرة على إنتاج مهارات معرفيّة وفنيّة ملائمة للمنافسة تمكّنهم من إنتاج المعرفة، وتعزيز ثقافة الإبتكار والإبداع لديهم.

إذًا التّوجيه المهني هو عمليّة مكمّلة لعمليّة التّعليم والتعلّم، خصوصًا إذا تم بفاعلية، فهو قادر على تحقيق التّكيّف الفرديّ والجماعيّ للمتعلّم، فالنّظام التّعليميّ يضخ المتخرجين إلى سوق العمل، وتجويد مخرجات هذا النّظام يسهم في رفع كفاءة المتخرجين، ويمكّنهم من خوض غمار سوق العمل في هذا العصر بنجاح، لتحقيق أهداف وطنيّة وفرديّة. كما أنّ التغيّرات الهائلة التي شهدتها وتشهدها الاقتصاديّات العالميّة قد رافقها تغيير في طبيعة العمل نفسه، ما يؤدي إلى إعادة النّظرِ في ما يُقدَّم للمتعلّمين من خدماتٍ تعليميّة، ويستدعي مراجعةً شاملة للمنظومةِ التّعليميّة بكامل مكوّناتها.

فعندما تكون المناهج التّعليميّة (نظريّة وتطبيقيّة، علميّة وعمليّة) متكاملة مع التّوجيه المهني، لجهة مراعاة حاجات سوق العمل، ومرنة في الوقت ذاته؛ فهي تتمتّع بسهولة التّعديل في عالم دائم التغيّر، وتتكامل في الاتجاهين بين التّعليم العام والتّعليم العالي من جهة، وبينهما وبين سوق العمل من جهة أخرى، كما تمنح المتخرّج القدرة على زيادة فرصه بالتوظّف، وتعزّز حبّ البحث والابتكار والاستكشاف والنّقد واستنباط الحلول لديه (الحسيني، 2010).

مع إدراكنا لأهمية الإحاطة بجميع مجالات هذا الموضوع، إلا أنّ هذا البحث يقتصرعلى تحديد ماهيّة التّوجيه المهني من حيث تطوّره التّاريخيّ، ومقارنة برامجه وممارساته بين بعض الدّول العربيّة والغربيّة ومدى مقارباتها للحاجات والتّحديّات التّربويّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، بهدف الوقوف عند أفضل الممارسات التي تُغني العمليّة التّربويّة عندنا، وتؤدي إلى توجيه مهني فعّال يحاكي الواقع الاقتصاديّ والاجتماعيّ ويعكس حاجات المتعلّمين، علّنا نتمكن من إعداد المواطن الفاعل على المستويات كافة.

الكلمات المفاتيح:

- **التّوجيه (Guidance):** عرّفه «ميلر» على أنه تعديل سلوك الفرد من خلال مساعدته على فهم نفسه للوصول إلى تحقيق أهدافه، ولتمكينه من الاستفادة القصوى من قدراته وإمكانياته (فانزاندنت

وبيري، 2006).

- **التّوجيه المهني (Career guidance):** هو تقديم المعلومات والخبرة والنّصيحة التي تتعلق باختيار المهنة والإعداد لها والالتحاق بها. وهو عمليّة مساعدة الفرد على اختيار مهنة له وإعداد نفسه للالتحاق بها (عبد الهادي والعزة، 2014)، كما يعرّفه سوبر «Super» (1962) على أنّه عمليّة مساعدة الفرد على إنماء وتقبّل صورة لذاته تتلاءم مع إمكاناته المختلفة من مهارات، واستعدادات وميول ورغبات وقيم واتجاهات وتحويلها إلى حقيقة تكفل السّعادة له، ولمجتمعه المنفعة، وتتلاءم مع دوره في سوق العمل.

إشكالية البحث:

تعدّ عمليّة التّوجيه المهني عمليّة أساسية ضمن العمليّات التّربويّة حيث تسهم في ترجمة الأهداف التّربويّة إلى أهداف واقعيّة تعليميّة واقتصاديّة واجتماعيّة ذات تأثير فرديّ وجماعيّ. فعمليّة التّوجيه المهني تهدف إلى تزويد المتعلّمين بالمعارف الضّرورية لبناء القرارات المهنيّة وفقًا لأسس موضوعيّة وعلميّة من جهة، وبفهم عميق لميولهم وقدراتهم واستعدادتهم من جهة أخرى، فتتكامل الصورة لدى المتعلّمين حتى الوصول إلى عمليّة اتّخاذ القرار المهني التي هي عمليّة معقّدة، وترتبط صوابيتها بمستقبل الفرد المهني وبسعادته الشّخصيّة، وبدوره كمواطن فاعل في المجتمع وفي الدّورة الاقتصاديّة لوطنه. بينما غياب أو ضعف برامج التّوجيه المهني وممارساته وأنشطته يؤثّر بشكل مباشر على المنظومة التّربويّة ككل، وعلى جودة مخرجاتها.

وقد ساهمت عوامل أخرى في بروز الحاجة إلى تعزيز التّوجيه المهني في مختلف المراحل الدّراسيّة لتفادي البطالة وتخمة الاختصاصات من جهة، وبروز واضمحلال بعض المهن وبعض التخصصات من جهة أخرى، لتفادي هدر طاقات المتعلّمين، وشعورهم بالفشل والعزلة، مما يؤثر على حياتهم الشّخصيّة ودورهم الاجتماعيّ والاقتصاديّ، مما يتطلب توجيهًا مهنيًا سليمًا للحد من تأثير هذه العوامل التي تزيد من التّنافس القوي بين الأفراد لإيجاد فرص عمل.

وعند البحث بهدف الاطلاع على مختلف برامج التّوجيه المهني، نجد التّباين والاختلاف في أهداف هذه البرامج بين الدّول وحتى ضمن الدّولة نفسها، حيث قد نجد ممارسات مختلفة، فتارة هي جزء من المهنج التّعليميّ وتارة هي برنامج منفصل عنه، وفي بعض الأحيان يسهم المعلّم أو الموجّه في تطبيقه، وقد يشتركان معًا. هذه الاختلافات تخلق الارتباك، وتعدديّة الأهداف والأدوار والمناهج.

وبالنسبة إلى وضعنا في لبنان، فالمتعلّم اللّبنانيّ يركّز على نيل شهادة الثّانويّة العامة، وخلال مسيرته الدّراسيّة التي تمتدّ في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعيّ إلى 12 سنة، يغيب عنه إدراك العلاقة بين ما يدرسه من مواد تعليميّة وبين سوق العمل وحاجاته من جهة، وعالم الاختصاصات الجامعيّة والمهن من جهة أخرى، كما يغيب عنه إدراك قدراته، وطموحاته وإمكانياته بشكل معمق، فينصب تركيزه على تحقيق التّحصيل الدّراسيّ، ليحجز لنفسه مكانًا في عالم الأختصاصات الجامعيّة التي هي مفتاح مهنة المستقبل التي يفضّلها أن تكون مهنة ذات مكانة اجتماعيّة مرموقة وذات مردود ماديّ عالٍ.

كما إنّ انغلاق المتعلّم اللّبنانيّ عن عيش التّجربة المهنيّة بتحدّياتها كافة، وغياب الإحصاءات العاكسة لواقع سوق العمل وحاجاته، يدفعه إلى بناء تصوّرات غير مبنيّة على أسس موضوعية، فينعكس ذلك سلبًا على خياراته المهنيّة التي بالنّتيجة لن تتلاءم مع حاجات سوق العمل، مما يترك الآثار السّلبيّة على حياته المهنيّة وعلى الوضع الاقتصاديّ الوطنيّ، فتكون الإجابة لمعضلته الهجرة

من وطنه، أو البطالة في وطنه، وبذلك يتكرّس ضعف المنظومة التّربويّة ككلّ.

نستنتج مما سبّق ضرورة تسليط الضّوء على نظريّات التّوجيه المهني وممارساته بين بعض الدّول العربيّة والغربيّة، علّنا نتمكّن من خلق رؤية تطويريّة لهذا المجال الذي لا يتم تسليط الضّوء عليه من قبل أصحاب القرار التّربوي.

وبناءً على ما سبق، وبهدف إغناء المنظومة التّربويّة عندنا بالأبحاث التي تقود القيّمين على السّياسات التّربويّة إلى اتّخاذ القرارت المبنيّة على الأسس النظريّة للتوجيه المهني وعلى الواقع التّربويّ والاقتصاديّ وعلى حاجات المتعلّمين أنفسهم، نسعى من خلال هذا الدّراسة إلى الإجابة عن التّساؤل التالي: ما هي أبرز ممارسات وأنشطة التّوجيه المهني؟ وكيف يطبّق في مختلف الدّول العربيّة والغربيّة وفي لبنان؟ وكيف يمكن للبنان الاستفادة من تجارب هذه الدّول؟

أسئلة الدّراسة الفرعيّة:

تتفرّع عن الإشكالية الرّئيسة، مجموعة من الأسئلة تتمحور حول التّالي:

- كيف تطور التّوجيه المهني نظريًّا وتاريخيًّا؟
- ما هي أبرز أهدافه وبرامجه وممارساته؟
- كيف يطّبق في بعض الدّول العربيّة والغربيّة؟
- كيف يطبق التّوجيه المهني في لبنان؟
- ما هي أفضل ممارسات التّوجيه المهني التي يعوّل عليها لتطوير برامج التّوجيه المهني؟
- كيف يمكن تطوير التّوجيه المهني ضمن أي منظومة تربويّة بما فيها تلك اللّبنانيّة؟

أهمية البحث: تتبلور أهمية البحث في تسليط الضّوء على موضوع التّوجيه المهني كجزء أساسي من العمليّة التّربويّة، فيسهم في تنمية الوعي لدى أصحاب القرار والمصلحة، والمسؤولين التّربويّين، ومديري المدارس، والمعلّمين على التّخطيط لأنشطة تعزز إكساب المتعلّمين لمعارف تتعلق بالاختصاصات والمهن ومهارات مطلوبة في سوق العمل.

الخلفية النظريّة للتوجيه المهني:

بُني التّوجيه المهني على أسس فلسفيّة وأسس سيكولوجيّة نفسيّة وأسس تربويّة واجتماعيّة، فالأسس الفلسفيّة التي انطلقت من احترام تفرّد وحريّة الفرد، سعت لمساعدته على تحقيق ذاته واشباع حاجاته وتحقيق طموحاته ضمن حدود عادات وتقاليد وآفاق المجتمع الذي يعيش فيه. والأسس التّربويّة والاجتماعيّة التي تعد التّوجيه المهني عمليّة مكمّلة للعمليّة التّعليميّة – التعلّميّة، تقوم بتفعيل العمليّة التّربويّة وتربطها بالحياة الواقعيّة وتحقق من خلالها التكيّف المجتمعيّ.

كما أنّ التّكامل بين عمليّة التّوجيه المهني والعمليّات التّربويّة، يسهم في تطوير المناهج وطرائق التّعليم والتّقويم، والأسس السّيكولوجيّة النّفسيّة التي تتمثل بمراعاة التّوجيه المهني للأسس النفسيّة والفروق الفرديّة بين الأفراد من حيث القدرات والاستعدادات والسّمات الشّخصيّة، كما يراعي مراحل النّمو الجسميّة والنفسيّة ومستوى النّضج والخلفيّات الثقافيّة والقيميّة والاجتماعيّة، وهي تتّفق مع النّظريّات البنائيّة (The Structural Theories) التي انبثق عنها وتطوّر من خلالها التّوجيه المهني. وتركّز هذه النّظريّات على ملاءمة خصائص الفرد مع المهن التي تناسب اهتماماته وقدراته

وميوله. (أبو أسعد، الهواري، 2008، ص21-20) بتصرف.

وأبرز الأمثلة على هذا التوجّه هي Trait and Factor theory وهي مقاربة السّمات والعوامل لـ فرانك بارسونز «Frank Parsons»، المستقاة من كتابه اختيار مهنة «Choosing a Vocation » الذي تم نشره في العام 1909، ويمكن تلخيص هذه المقاربة بثلاث مراحل، أوّلها معرفة الفرد لقدراته واهتماماته وحدوده، ثم التّحقق والكشف عن أبرز الشّروط المطلوبة للنّجاح بمهنة أو مجال معيّن، ثم استعمال المنطق لربط أو ملاءمة الفرد لقدراته واهتماماته مع المهنة المناسبة (كما ورد في «فانزاندنت وبيري» (Vanzadzant and Perry, 2006).

إذًا بالنّسبة إلى بارسونز، فهو يعرّف التّوجيه المهني على أنه اختيار الفرد لمهنة ما وفق تزوده بالمعلومات الكافية عما تتطلبه من إمكانيات واستعدادات وميول تتلاءم مع نتائج دراسته لقدراته واستعداداته وميوله. إن الكثير من الانتقادات التي طالت التّوجيه المهني الموجّه الذي نشأ على يد «بارسونز» في العام 1908 في الولايات المتحدة، لم تحد من انتشاره ولم تؤثّر على ممارسته من خلال مساعدة الفرد على دراسة قدراته واستعداداته وميوله، وتزويده بالمعلومات الكافية عن المهن، وما تتطلبه من إمكانيات واستعدادات كي يتمكنّ من اختيار ما يناسبه. وبما أن قياس قدرات الفرد وميوله كعلم لم يكن مزدهرًا في تلك الفترة الزمنية، فقد تمثل التّوجيه المهني بمقابلة الموجّه للفرد لتحليل قدراته وميوله واستعداداته، لذلك ركّز «بارسونز» اهتمامه على تحليل المهن (أبو أسعد، الهواري، 2008، ص16-15، بتصرف).

ووفقًا لـ زيتوسكي وبورغين (Zytowski and Borgen ،1983) فمن خلال مقاربة السّمات والعوامل، ومن خلال تطور العلاج النفسي، انبثقت رؤية وأبحاث هولاند (Holland ،1973) التي بُنيت على ضرورة وضع الفرد المناسب في البيئة المناسبة له، فتحولت ممارسات مقاربة السّمات والعوامل إلى ممارسات أكثر مرونة وفعّالية. إذًا نظريّة هولاند، تعرف بنظريّة الأنماط أو السّمات المهنيّة، ووفقًا له فإنّ مهنة الفرد تعبّر عن شخصيته، كما أن الأفراد الذين يتشاركون مهنة معيّنة يتشاركون بالخصائص الشّخصيّة أيضًا. وبذلك تمكّن هولاند من تصنيف الأفراد والبيئات التي يعملون فيها أو الملائمة لهم لستة أنواع: الواقعيّة، والاستكشافيّة، والفنيّة، والاجتماعيّة والمغامرة، والتّقليديّة. ويفترض هولاند أنه لا يمكن حصر الفرد في بيئة واحدة بل يمكن دمج ثلاث بيئات مع بعضها. إذًا هولاند يؤكد أنّ النّضج الوظيفيّ للفرد يتحقّق عندما يوائم هذا الفرد بين نمط شخصيته واختياره المهني (فانزاندنت وبيري، 2006، ص7).

هكذا اعتمد كل من هولاند (1977،1985) وداوس ولوفكوست (1984) مقاربة بارسونز (1909) لبناء نهجهم الحديث للتّوجيه المهني. ففي النّصف الثاني من القرن العشرين، ركّز ممارسو التّوجيه المهني على أهمية فهم الأفراد لبيئة عملهم، لكن الحربين العالميتين الأولى والثّانية أدّتا إلى ظهور الحاجة إلى تصنيف الأفراد بطرق مختلفة، وذلك للاستغلال الأمثل لقدراتهم، مما أدى إلى ظهور الاختبارات التي ما زالت تستعمل حتى الآن.

أما سوبر «Super»، ونسبةً لنظريّة مفهوم الذّات في الاختيار المهني، فإنّ المهنة ترافق الفرد مدى الحياة، وكذلك مفهوم الذّات عند الفرد يتطور ليصبح التّوجيه المهني «عمليّة سيكولوجيّة تساعد الفرد على تطوير وتقبّل صورة لذاته تتلاءم مع دوره في عالم العمل والمهن مع الإشارة إلى ضرورة مساعدة الفرد لاختبار هذه الصورة في الحياة الواقعيّة للتّأكد من قدرتها في تأمين السّعادة له والمنفعة لمجتمعه» (أبو أسعد، الهواري، 2008، ص17).

بناء على ما سبق، يُعدّ «سوبر» من أصحاب الاتّجاه التّطوريّ في التّوجيه المهني الذي أعطى صورة واضحة عن النّضج أو الوعي المهني، حيث عدّه استعداد الفرد للتّعامل مع المهمّات المهنيّة الملائمة لمرحلته العمريّة. ومن رواد هذا التوجه التّطوريّ هو تايدمان الذي أوضح أنّ النّضج المهني يظهر عبر التّفاضل والتّكامل، وذلك عبر وصول الفرد إلى تقييم ذاته ومطابقة هذا التّقييم مع عالم العمل، ثم المفاضلة بين المهن حسب قدراته وإمكانيّاته. فيحقّق الفرد التّكامل عبر تحقيقه للقناعة والرّضا نسبة لما حققه (أبو أسعد، الهواري، 2008).

وركز سوبر على ذات الفرد كونها تتمحور حول مفهوم الإنسان ككائن عقلانيّ اجتماعيّ وواقعيّ له دوافع لتحقيق ذاته، إذا ما أُتيحت له الظّروف المناسبة التي تساعده على النّمو الذّاتيّ، وهو يسعى إلى الاستفادة من جميع الخبرات المتاحة له للنّمو، فيطوّر ذاته المدركة، ليحقّق ذاته الحقيقيّة وذاته المثاليّة من خلال إدراك طموحاته وقدراته. وتتشكل هذه الذّات عبر مراحل النمو المختلفة، من خلال أساليب التّنشئة الاجتماعيّة والتفاعل الاجتماعيّ، ومن خلال الظّروف الأسريّة، والأهم من خلال الخبرات المدرسيّة، التي تسهم في تشكيل وعيه ومعارفه ومهاراته، ليشكّل ذاته ويوجهّها نحو الخيارات الأمثل لتحقيقها (الزعبي، 2011، ص 85-83)بتصرف.

أما نظريّات النّمو (Developmental theories) كنظريّة التعلّم الاجتماعيّ لـ جون كرمبولتز «John krumboltz»، فأكدّت أهمية فهم الخبرات التّعليميّة وكيفية توظيفها لإحداث التعلّم. ويشير «كرامبولتز» إلى أنّ مهارات اتخاذ القرار يمكن تعميمها من خلال برنامج للتّوجيه المهني، يتّسم بالتّنظيم، قادر على أن يوجّه الأفراد نحو الخيارات المهنيّة السّليمة، مما يؤثر على وعيهم المهني، وبما أن مهارة اتخاذ قرارات هي أيضًا مهارة يمكن تعلّمها لذلك يؤكد كرمبولتز إدراجها ضمن برنامج التّوجيه المهني ووجوب تعليمها للأفراد، ليس فقط للاختيار المهني بل كمهارة مرتبطة بالحياة (فانزاندنت وبيري، 2006، ص9).

فنظريّة التعلّم الاجتماعيّ لكرمبولتز، توضّح العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، التي تؤثّر على الاختيار المهني، وتسهم بالنّمو المهني للمتعلّم، حيث تؤدّي الخبرات التّعليميّة التي يعيشها المتعلّم دورًا مؤثرًا في قراراته وردود أفعاله. كما أنّ وضع الفرد في مواقف معينة أو مهام معينة، يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات كمهارة حل المشكلات وغيرها. (ملحم،2015 ، ص 308).

وبما أنّ التّوجيه المهني لا يقتصر على الموجّه فقط بل يطال جميع عناصر العمليّة التّربويّة، فيتطور مفهوم التّوجيه المهني إلى تربية مهنيّة كما أشار فيرنون «Vernon» إلى ذلك وأوضح مراحل نموذج التّربيّة المهنيّة، التي تبدأ بالوعي المهني ثم مرحلة الاكتشاف المهني وبعدها التّوجيه المهني ثم الإعداد المهني، وأن عمليّة التّوجيه المهني، تبدأ من الصف السابع حتى العاشر، حيث يتم مساعدة المتعلّم على بناء ذاته المهنيّة، ويتم تدريبه على السلوكيّات المطلوبة في ميدان العمل (ملحم،2015 ، ص 323).

إذًا لقد بدأ التّوجيه المهني من خلال مقاربة السّمات والعوامل لفرانك بارسونز، لكن ممارساته تطوّرت وهي ترتكز حاليًا على مفاهيم جديدة كالتعلّم مدى الحياة، وتطور الفرد الشّخصي والمهني، ومرونة الفرد، وأصبح التّوجيه المهني يرتكز على إكساب المتعلّم لمهارات تساعده على التفكير والنمو مدى الحياة بمعزل عن ظروفه الحاليّة. ومن خلال هذه المقاربات الحديثة، تطورت سياسات التّوجيه المهني لتصبح سياسات توجيه مدى الحياة وخصوصًا خلال السنوات العشرين الماضية.

فقد حددّت منظمة التّعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ» Organisation for Economic Co-operation and Development » «OECD» التّوجيه المهني في سياق التعلّم مدى الحياة

على أنه مجموعة من الأنشطة التي تمكّن الأفراد من أي سنّ وفي أي مرحلة من حياتهم من تحديد قدراتهم، كفاءاتهم واهتماماتهم، ومن اتخاذ قرارات تعليميّة وتدريبيّة ومهنيّة وإدارة مسارات حياتهم الفرديّة في التعلّم والعمل، وغيرها من الأوضاع التي تستخدم فيها هذه القدرات والكفاءات، وتشمل هذه الأنشطة تقديم المعلومات، وتقييم الكفاءة، والتّوجيه الذاتي، واتخاذ القرارات، ومهارات إدارة الحياة الوظيفيّة. وهذه المقاربة في التّوجيه تمّ اعتمادها أيضًا كأسس بنيت عليها قرارات مجلس الاتحاد الأوروبي بشأن التّوجيه مدى الحياة. (الاتحاد الأوروبي وOECD ، 2004، ص 67). وقد خلصت منظمة التعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ إلى أن التّوجيه مدى الحياة مبني على نظم المعلومات والتطوير الوظيفي هو ضروري لدعم التعلّم مدى الحياة، كما أن الأفراد بحاجة إلى فرص لتنمية المهارات اللازمة لإدارة حياتهم المهنيّة.

وفقًا لمنظمة التعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ والمفوضيّة الأوروبيّة والبنك الدّوليّ، يُعرَّف التّوجيه المهني على أنّه الخدمات والأنشطة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد، في أي سن وفي أي وقت من حياتهم، على اتّخاذ خيارات تعليميّة وتدريبيّة ومهنيّة تمكّنهم من إدارة حياتهم المهنيّة. ويمكن أن توجد هذه الخدمات في المدارس والجامعات والكلّيات، وفي مؤسّسات التّدريب، وفي خدمات التّوظيف العامة، وفي مكان العمل، وفي القطاع التّطوعيّ أو المجتمعيّ، وفي القطاع الخاص.

وقد تتم الأنشطة على أساس فرديّ أو جماعيّ، وقد تكون وجهًا لوجه أو على مسافة (عبر الهاتف، أو عبر خدمات الويب). وهي تشمل توفير المعلومات المهنيّة (في المطبوعات، والاتصالات والمعلوماتية وغيرها من الأشكال)، وأدوات التقييم والتقييم الذاتي، والمقابلات الاستشارية، وبرامج التّثقيف المهني (لمساعدة الأفراد على تنمية وعيهم الذاتي، والتوعية لاستثمار الفرص، ومهارات إدارة الحياة المهنيّة، وبرامج البحث عن العمل، وخدمات تسهيل عمليّة الانتقال على الأفراد في مختلف المراحل، منظمة التعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ» (OECD، 2004، ص: 11) بتصرف.

إذا ما حاولنا تحليل البعد النّظريّ لممارسات التّوجيه المهني في لبنان (التي سنستعرضها لاحقًا بالتفصيل) نلاحظ مدى تطابق هذه الممارسات المبنيّة على مقاربة السّمات والعوامل لـ»بارسونز»، ونظريّة الأنماط والبيئات لـ»هولاند»، ومدى ابتعاد هذه الممارسات عن المقاربات الحديثة للتوجيه المهني المبنيّة على مفهوم التعلم مدى الحياة ومفهوم التّربيّة المهنيّة، ومهارات الاختيار المهني وغيرها، والتي تغيب عن منظومتنا التّربويّة.

فالمتعلّم في لبنان لا يدرك العلاقة بين ما يدرسه من مواد وبين سوق العمل وحاجاته من جهة، وعالم الاختصاصات الجامعيّة والمهن من جهة أخرى، وذلك بسبب فصل التّوجيه المهني عن المنهاج التّعليميّ الذي لا يلحظ بين أهدافه حاجات سوق العمل وتوجيه المتعلّمين نحوها، بالإضافة إلى غياب التركيز على تمكين المتعلّمين من المهارات المرتبطة بسوق العمل، كما أنّ التّدريب على العمل وعلى عيش التّجارب الواقعية في عالم المهن ضمن المرحلة التّعليميّة الثّانويّة في لبنان يغيب غيابًا تامًا عن الأنشطة الصّفيّة أو اللاصفيّة، فتنحصر ممارسات التّوجيه المهني في لبنان ضمن أنشطة تُنفذ خارج المنهاج التّعليميّ، وتختلف بين التّعليم الرّسمي والخاص.

المحور الثاني:

تجارب بعض الدّول العربيّة والغربيّة في التّوجيه المهني:

العديد من الدّول العربيّة، والغربيّة، لديها تجارب رائدة في التّوجيه المهني، وهي مدركة تمامًا لأهميته وتسعى إلى تطويره وفقًا للمستجدات المعرفيّة، والتّربويّة والاقتصاديّة، والاجتماعيّة والتّكنولوجيّة،

وغيرها. وملاءمة لأهداف هذا البحث، اخترنا عرض لمحة عن معظم التّجارب لنقارن بينها ونستخلص أفضل الممارسات.

سلطنة عُمان

في سلطنة عُمان، يعد توجيه المتعلّم في مختلف المجالات المهنيّة أمرًا بالغ الأهمية لما له من أثر على القرارات التي يتّخذها بعد تخرجه، لذلك أولت وزارة التّربيّة والتّعليم اهتمامًا كبيرًا لتطوير التّوجيه المهني، فتم إنشاء مركز وطني للتوجيه المهني بموجب قرار مجلس التّعليم العالي 4/1/2003، وتم إسناد العمل فيه منذ البداية إلى وزارة التّربيّة والتّعليم. كما تم الاستعانة بخبراء دوليين في هذا المجال، وتم تدريب أخصائيّي التّوجيه المهني الذين بدورهم دربوا المعلّمين الذين كُلّفوا بمهام التّوجيه المهني، وبذلك تم تعيين أخصائيين للتوجيه المهني في كل مدرسة ذات صفوف (5–12) في جميع مدارس السّلطنة.

أما المركز الوطنيّ للتوجيه المهني فيقدّم خدمات التّوجيه المهني للمتعلّمين والباحثين عن عمل لمساعدتهم في الحصول على وظيفة تناسب قدراتهم المهنيّة ومجال تخصصهم، فتمّ تزويد المدارس بكادر تعليمي مؤهل ومدرّب لتدريس المتعلّمين من خريجي مرحلة التّعليم ما بعد الأساسي، ومساعدتهم في تحديد خياراتهم المهنيّة وتحديد رغباتهم للدّراسة في مؤسّسات التّعليم العالي بناءً على قدراتهم ومعدل درجاتهم في الصّفّ العاشر، كما تم تصميم صفحة للخدمات الإلكترونيّة المتاحة للطالب من أجل تسهيل الحصول على المعلومات وربطه مباشرة بمواقع مؤسّسات التّعليم العالي.

الأردن

في الأردن، في العام 2001 تم دمج قسم التّوجيه المهني ومتابعة الخريجين وتشغيلهم بقسم التّوجيه المهني؛ لتصبح مهام القسم الجديد إعداد الخطة الوطنيّة للتوجيه المهني، وتنفيذ برنامج زيارات ميدانيّة إلى المدارس على مدار العام الدّراسيّ، والتّخطيط لإجراء الدّراسات حول الخريجين ولجان التّوجيه المهني في مديريات التّعليم أو في المدارس لتقييمها.

كندا

ومن أبرز التّجارب اللافتة في التّوجيه المهني في كندا، تجربة مقاطعة أونتاريو (Ontario) ووفقًا لموقع الوزارة الالكتروني، صمّمت الوزارة في هذه المقاطعة مناهج متخصّصة في التّوجيه المهني، وألزمت المدارس والثّانويّات ضمن نطاقها إلى اعتمادها منذ العام 2006، وقامت بمراجعتها وتعديلها في العام 2019. وأبرز أهداف هذه المناهج، إكساب المتعلّم في المرحلة الثّانويّة القدرة على التّخطيط لحياته المهنيّة والقدرة على تطوير مهارات شخصية تتعلق بإدارته لوقته والتّواصل الفعّال مع محيطه، والبحث والتفكير، وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات.

وفي كندا أيضًا وبالتّحديد في كيبك، تُشجّع المدارس لتصبح جميعها مدارس موجهة نحو التّوجيه المهني، عبر التّركيز على إكساب المتعلّمين مهارات التّخطيط الشخصي والمهني خلال جميع مراحل التّعليم المدرسي بدءًا بالتّعليم الإبتدائي حتى التّعليم الثّانويّ، والهدف من ذلك أن يدرك المتعلّم ارتباط المواد الدّراسيّة كاللغات والرياضيات والعلوم بالمهن، ولماذا يجب دراستها.

للتّحقيق الأمثل لهذه المقاربة، قامت حكومة كيبك بزيادة أعداد المتخصصين في التّوجيه المهني، وبإشراك جميع أصحاب القرارات والمصلحة، للتأكد من أن الجميع مدرك وداعم لهذه المقاربة، وقد تم إشراك المعلّمين وإختصاصيّي التّوجيه المهني وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بنقاشات واسعة

حول الموضوع، مع إعطاء مساحة للحرية للمدارس للتقرير كيف ستصبح مدرسة موجّهة نحو التّوجيه المهني "منظمة التعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ» (OECD، 2004 ، ص: 17) بتصرف.

فنلندا

في فنلندا، التّوجيه المهني يدخل ضمن مناهج جميع المواد، وهو مسؤولية جميع العاملين في المدرسة. ولدى المعلّمين والشركاء الآخرين وصفًا تشغيليًّا لأنشطة كل منهم بحيث يضمن تقديم الخدمات. ويكفل ذلك تحسين مستوى توفير الخدمات المهنيّة، مع تعزيز المسؤولية المؤسّساتيّة عن التّعليم المهني والتّوجيه على مستوى المدرسة "منظمة التّعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ» (OECD، 2004 ، ص: 17) بتصرف.

ألمانيا

تقدم خدمات التّوجيه المهني في ألمانيا من جهات متعددة، تبدأ في المدرسة أولًا، ومن خلال مبادرات محلية، ووكالات التّوظيف. ويولي النّظام الألماني أهمية كبيرة لنظام التّدريب المهني، فيستهدف التّوجيه المهني المرحلة التي تسبق الصف التاسع أو العاشر، حيث يكون عمر المتعلّم بين 15 و 16 سنة، فيخيّر المتعلّم بين الالتحاق مباشرة بالتّعليم المهني والتقني وعلى الأغلب عبر البدء بما يسمى «apprenticeship»، وهو التّدرّب أو الانخراط بمهنة معينة، (إن خيار الذهاب مباشرة إلى التّدريب على مهنة معينة في ألمانيا يكون ضمن اختيار المتعلّم لمهنة من أصل 300 خيار مهني)، وبين الاستمرار بالدّراسة المدرسيّة حتى الصّف الثّاني عشر أو الثّالث عشر، ويستعد للانخراط في التّعليم العالي.

وحاليا، تقوم وكالة العمل الاتّحاديّة (Bundesagentur für Arbeit) في ألمانيا بتوسيع نطاق التّوجيه الوظيفي في المدارس الثّانويّة في المدارس العليا كجزء من مبادرة تقديم المشورة المهنيّة مدى الحياة Bundesagentur für,2018 Arbeit ورد في (Fitzenberger, Hillerich-Sigg,) & Sprietsma,2020). وقد اتّسع نطاق التّوجيه المهني من خلال تقديم التّوجيه المهني وتدريب متعلمي المدارس الثّانويّة على مدى العقود القليلة الماضية في ألمانيا، ولا سيما في المسار الأدنى حيث أصبح جزءًا رئيسيًّا من المناهج .(Kohlrausch and Solga, 2012; Saniter et al., 2019) ورد في (Fitzenberger, Hillerich-Sigg, & Sprietsma, 2020).

نلاحظ في هذا السّياق، أن إدارة التّوجيه المهني عادة تتمّ من قبل المدارس أو السّلطات المدرسيّة المحليّة بالتّعاون مع البلديات، ولكن لا يوجد منهج أو برنامج موحّد في جميع المدن الألمانيّة، وهكذا، هناك الكثير من التّباين من حيث نوع الخدمات التّوجيهية ومن حيث عدد المرات التي تقدّم فيها. كما أنّه يتمّ تقديم التّوجيه المهني بشكل مكثف للمتعلّمين في المسار الأدنى مما هو عليه في المسار الأوسط، مما يؤكد أنّ التّخطيط المهني هو قضية أكثر إلحاحًا لطلاب المسار الأدنى وفق المنظومة التّربويّة الألمانية.

هولندا

يشير متندورف « Mittendorff» وآخرون، في دراسة من إعدادهم حول واقع التّوجيه المهني في التّعليم الثّانويّ في هولندا في العام 2012، إلى أنّ أصحاب القرار التّربويّ يسعون إلى التّركيز على التّعليم القائم على الكفاءة ولذلك تم التركيز على تطوير الكفاءة المهنيّة لدى المتعلّمين خصوصًا في مرحلة التّعليم المهني الثّانويّ. ولتطوير المناهج وفق مقاربة التّعليم القائم على الكفاءة، يتم العمل على إكساب المتعلّم القدرات والمهارات اللازمة للعمل الفعلي بدلًا من التركيز على القدرات المطلوبة في

التخصصات الأكاديمية. في هذه المقاربة، يعتبر المتعلّم هو المسؤول عن توجيهه الذاتي عبر تحفيزه من خلال بيئات التعلم القائمة على الكفاءة، فيصبح المتعلّم هو المسؤول الأول عن مساره المهني. أما برنامج التّوجيه المهني فيتضمن التالي:

سلسلة من الأدوات المترابطة والأنشطة المرافقة للمعلّمين والمتعلّمين، بما في ذلك أساليب التقييم، وإجراءات الاستيعاب، وخطط التّنمية الشّخصيّة، والمحادثات المهنيّة. ومنذ سنوات قليلة، تم إدخال وتنفيذ توجيهات مهنية متكاملة في العديد من المدارس المهنيّة الثّانويّة العليا الهولندية، ويختلف هذا النوع من التّوجيه المهني عن الممارسة التّقليديّة للتوجيه المهني في هولندا، التي يقوم فيها المستشار المهني بالمدرسة بتوجيه الطلاب نحو تطوّرهم الوظيفي، فيصبح جزءًا من الممارسة التّعليميّة اليومية للمعلمين الذين تُسند إليهم المسؤولية المباشرة عن التّوجيه المهني للمتعلّمين.

ففي مدارس التّعليم المهني الثّانويّ، يتم تنفيذ التّوجيه المهني المتكامل طوعًا، ولكن استنادًا إلى المفاهيم المتغيرة حول التعلم الموجه ذاتيًا للمتعلمين. وتتألف الإرشادات المهنيّة المتكاملة من سلسلة من الأدوات المترابطة مثل البورتفليو، وتقارير التفكير، وخطط التطوير الشخصي، إلى جانب أنشطة مثل المحادثات المهنيّة بين المعلمين والمتعلّمين. هذه المحادثات المهنيّة هي محادثات «رسمية»، يتم التّخطيط لها في الجدول الزمني أو المناهج الدّراسيّة سنويًا، وعادة ما تتم كل شهرين.

نلاحظ من تجربة هولندا في التّوجيه المهني، ارتكازها على تنمية مفهوم «التفكير المهني» وهو الدرجة التي يفكر بها المتعلّمون في دوافعهم ومواهبهم وطموحاتهم، فيتم تحفيز المتعلّمين للتبصر في إمكانياتهم فيما يتعلق بمهنتهم ويتخذون إجراءات وفقًا لذلك. إذا ترتكز هذه المقاربة على تنمية الاستكشاف الشّخصيّ أو المعارف الذّاتيّة، والاستكشاف في العمل والتّعليم، والتّخطيط المهني. ولا يتم التّوقف عند حد الاختيار المهني، بل يصبح مهارات مكتسبة لمدى الحياة لتساعد المتعلّم على التعامل مع مجموعة متنوعة من التحوّلات المهنيّة.

لبنان

يستمدّ النّظام التّعليميّ في لبنان هيكليته من خطة النهوض التّربويّ التي وضعت في العام 1994 والتي وضعت خطوطًا عريضة لسياسة تربوية لم يتم الالتزام بها بشكل كلي. وأبرز أهدافها تزويد المتعلّم بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة، وتحقيق الملاءمة والتكامل بين التّربيّة والتّعليم من جهة، وبين حاجات المجتمع وحاجات سوق العمل من جهة أخرى، ومواكبة التقدم العلمي والتّكنولوجيّ، مع تأكيدها على أهمية اختيار المتعلّم لمهنة المستقبل بحريّة من خلال برنامج توجيهي مع تطوير المناهج التّعليميّة وتنويعها بشكل يتناسب مع متطلّبات المجتمع وحاجات سوق العمل (فريحه، وآخرون، 2001).

كما أنّ الهيكلية الجديدة للتّعليم في لبنان المستقاة من» خطة النّهوض التّربويّ» التي أقرّها مجلس الوزراء اللّبنانيّ بتاريخ 17/8/1994 والتي تهدف إلى تطوير المنظومة التّعليميّة، لحظت ضمن مجالاتها صفين: الأول هو الثّانويّ الأول الذي شكل أرضية مشتركة لجميع المتعلّمين، والثاني هو الصف الثّانويّ الثاني الذي قسم المتعلّمين إلى فرعين قبل أن يتوزّعوا لاحقًا على الثّانويّ الثالث بفروعه الأربعة (علوم الحياة والعلوم العامة والآداب والإنسانيات والفرع المستحدث وهو الاجتماع والاقتصاد)، والهدف من استحداث الفرع الرابع هو مواكبة التطور الاقتصاديّ والاجتماعيّ الحاصل في الدّول المتقدمة من جهة، ولحظ حاجات لبنان الخاصة من جهة أخرى.

كما ربطت بين نوعي التّعليم العام والمهني، وذلك عبر السّماح للمتعلّم بالانتقال من أحد نوعي التّعليم إلى الآخر، أي في كلا الاتجاهين، وهي مسألة لم تكن ملحوظة ضمن النّظام التّعليميّ قبل الهيكلية التّعليميّة الجديدة. وهذا التكامل بين مناهج التّعليم العام والتّعليم المهني والتقني سلّط الضّوء على أهمية لحظ الأبعاد والحاجات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والوطنيّة وربطها بالهيكلية التّعليميّة في لبنان، ولكن من الناحية الفعلية، كان الانتقال باتجاه واحد أي من العام إلى المهني.

كما تمّت الإشارة في الهيكلية التّعليميّة الجديدة إلى ضرورة اقتران المناهج التّعليميّة بنظام خاص للإرشاد التّربويّ والمهني وذلك في جميع مراحل التّعليم ومختلف أنواعه، كما أشارت إلى افتقار المناهج الحالية لأنشطة تُعرّف المتعلّم بميادين العمل والمهن، وهذا ما يستدعي إعادة نظر جذرية تطويرية للمناهج التّعليميّة الحالية. ولكن تطبيقيًا لم يتم ترجمة هذا الربط بين التّعليم العام والتّعليم المهني بشكلٍ فعالٍ من خلال المناهج التّعليميّة على سبيل المثال، ففي مناهج التّعليم العام لا يوجد أي مواد مهنية، فنلاحظ وجود جدار يحول عائقًا بين التكامل في قطاعي التّعليم العام والتّعليم المهني والتقني، وبالتالي يجب العمل على هدمه من خلال التّوجيه المهني.

إذًا أكدت الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان غياب التوازن بين الالتحاق بالتّعليم العام والتّعليم المهني لصالح التّعليم العام، وعلّلت ذلك بسبب سيادة تصورات مهيمنة على أذهان المتعلّمين وعلى المجتمع تعكس بشكل صريح أن معظم الذين يلتحقون بالتّعليم المهني والتقني «هم من سُدّت بوجههم أبواب التّعليم العام»، (الهيكيلة الجديدة للتعليم، 1995، ص:16).

بدلًا من اعتبار التّعليم والتّدريب التقني والمهني طريقًا للعمل الإنتاجي، يربط معظم المتعلّمين اللّبنانيّين التّعليم والتّدريب التقني والمهني بالفشل الأكاديمي وبخدمات تعليميّة ذات مستوى جودة ضعيف، وقد كرس هذه التصورات، ارتباط المهن على مستوى التّعليم والتّدريب المهني والتقني بانخفاض الأجور وظروف العمل السيئة وغياب التّوجيه المهني المصوّب لهذه التصورات، ما أدى بالنتيجة إلى عدم رغبة معظم الشباب اللّبنانيّ في الالتحاق بالتّعليم التقني والمهني على المستويين الثّانويّ وما بعد الثّانويّ.

وفي صيغته الحالية، يوفّر نظام التّعليم والتّدريب المهني والتقني في القطاع الرّسمي، برامج طويلة الأجل دون منح المتعلّم خيار اختيار البرامج القصيرة، وبذلك يصبح المتعلّم المتسرب من النّظام التّعليميّ، عرضة للانخراط بسوق العمل دون اكتساب مهارات لازمة لممارسة مهنته. وهنا تبرز أهمية التّوجيه المهني في تصحيح هذه التصورات وفي مساعدة المتعلّم على الاختيار المهني المبني على أسس موضوعيّة، علّنا نتمكن من تصحيح هذا الخلل في التوازن بين التّعليم العام والتّعليم المهني والتقني، الذي يحتاج إلى تصحيح التّصورات الخاطئة التي أشرنا إليها أعلاه، بالإضافة إلى تعزيز عمليّة المشاركة بين المؤسّسات التّعليميّة المهنيّة وبين مؤسّسات الانتاج والأعمال.

إذًا من الواضح أنّ النّظام التّعليميّ اللّبنانيّ يقيّد الخيارات المهنيّة المحتملة للمتعلّمين من خلال المسارات التي يتم توجيههم إليها بعد المرحلة المتوسطة. ويحوّل عددًا كبيرًا من الطلاب إلى التّعليم المهني والتقني بعد الصف التاسع، بينما يتم توجيه الطلاب الذين يتقدمون إلى التّعليم الثّانويّ العالي إلى مسارات تتماشى مع مسارات التّعليم العالي والتّدريب.

وفي مرحلة التّعليم ما قبل الجامعيّ، تتوزّع المدارس في لبنان ضمن قطاعين، القطاع الرّسميّ التّابعة إداراته التّربويّة والإداريّة إلى وزارة التّربيّة والتّعليم العالي، فتتوزع المدارس بين مدارس رسمية وهي مجانية ومدارس شبه مجانية، وإلى القطاع التّعليميّ الخاص، حيث لكل مدرسة خاصة إدارتها التّربويّة والإدارية الخاصة، مع الإشارة إلى أن جميع المدارس اللّبنانيّة تتبع المناهج التّربويّة الوطنيّة، إلا أنّ

للقطاع التّعليميّ الخاص الحريّة في المحافظة على هامش من الخصوصية التّربويّة لجهة الأهداف التّربويّة والبرامج التّربويّة المعتمدة ضمن نطاق صلاحيته.

هذا الاختلاف بين القطاعين أدّى إلى اختلاف في أهداف ومحتوى برامج التّوجيه المهني في لبنان، فالمدارس والثّانويّات الرسمية تحصل على خدمات التّوجيه المهني من خلال وحدة التّوجيه المهني التابعة لجهاز الإرشاد والتّوجيه التابع بدوره للمديرية العامة للتربية التابعة لوزارة التّربيّة والتّعليم العالي. وكان قد صدر عن وزير التّربيّة والتّعليم العالي القرار رقم 793 عام 1995، ويتضمن فقرة تتعلق بالأسباب الموجبة لإنشاء وحدة التّوجيه المهني في الإرشاد والتّوجيه، حيث شدّدت هذه الفقرة على أهمية إعداد المتعلّم ليصبح قادرًا على الانخراط في الحياة الاجتماعيّة والمهنيّة وذلك من خلال توجيهه في سن مبكرة من قبل موجّهين مهنيين مدربين على القيام بهذه المهمة بنجاح.

تحتوي هذه الوحدة على مجموعة من الموجهين المهنيين الذين يزورون عددًا من المدارس والثّانويّات الرسمية (لا يستطيعون زيارة جميع المدارس والثّانويّات بسبب عددهم غير الكافي)، أما المحتوى التّوجيهي لوحدة التّوجيه المهني الحالية المطبّق حاليًا هو عبارة عن عرض عن المسارات التّعليميّة والتعرف إلى أنواع الذّكاءات، تنفيذ استبيان الذّكاءات المتعددة، تنفيذ استبيان هولاند ومناقشة نتائجه، كيفية إجراء مقابلة ناجحة، عرض بعض قصص النجاح لتحفيز المتعلّمين، ومشاهدة عرض حول وظائف المستقبل بالإضافة إلى بعض الأنشطة حول كيفية تنظيم الوقت للدّراسة، وكيفية إجراء مقابلة ناجحة، وغيرها.

أما بالنّسبة إلى القطاع التّعليميّ الخاص، فتُقدم خدمات التّوجيه المهني في المدارس الخاصة من قبل موجهين مهنيين أو مسؤولين أكاديميّين يقومون بإعدادها، أو من قبل جمعيّات ومؤسّسات تُعنى بالشؤون التّربويّة تقدم هذه الخدمات للمدارس الخاصة بناءً على طلبها. ولكن هذه البرامج لا تتشارك بالمحتوى أو الأهداف في المدارس الخاصة، ومعظم المدارس الخاصة في لبنان لا تقدم خدمات التّوجيه المهني. أما محتوى البرامج التي تقدم في المدارس الثّانويّة الخاصة، فيتضمّن:

جميع برامج التّوجيه المهني التي تحتوي على أنشطة متنوعة بين زيارات ميدانية جامعية (لعدة جامعات) وأحيانًا الجامعات تزور الثّانويّات لتعرّف المتعلّم على مختلف الاختصاصات المتاحة لديها. كما يتم تطبيق اختبارات تستعمل عادة في التّوجيه المهني، وأكثر الاختبارات استعمالًا هو اختبار هولاند (البيئة والأنماط الشّخصيّة)، وأحيانًا يستعين قسم الإرشاد والتّوجيه الموجود في بعض الثّانويّات الخاصة، بموجهين مهنيين من مركز مختص في هذا المجال، لتوجيه المتعلّمين نحو الاختصاصات ومقاربتها بحاجات سوق العمل، إضافة إلى توزيع دليل الجامعات على المتعلّمين للاطلاع على الاختصاصات ومتطلبات أو شروط القبول فيها. وفي بعض الثانزيات الخاصة الأخرى، يقوم قسم الإرشاد والتّوجيه في الثّانويّة بكافة أنشطة التّوجيه المهني (من حيث توجيه المتعلّمين، إجراء اختبار هولاند وتقديم التقارير للمتعلّمين وأولياء أمورهم في هذا المجال).

وفي بعضها الأخر يتمّ الحصول على خدمات التّوجيه المهني من خلال مؤسسة تعنى بالشؤون التّربويّة وبالتّوجيه المهني تحديدًا، فيحصل المتعلّمون على برنامج توجيهي على مدار السنة الدّراسيّة يتضمن لقاءات فرديّة مع المتعلّمين للوقوف عند تطلعاتهم وميولهم ومساعدتهم على فهمها، ويتم توجيه المتعلّم نحو الاختصاص الجامعيّ وسوق العمل، وتجري اختبارات للمتعلّم (كاختبار الأنماط والبيئات المهنيّة لهولاند)، ويتم مناقشة نتائجها مع أولياء أمور المتعلّم.

بناءً على ما سبق، يُطبّق التّوجيه المهني في لبنان بطرق وآليات وأهداف مختلفة بين التّعليم الرسمي والخاص وبين المؤسّسات والجمعيات التّربويّة، ولا تلحظ هذه الممارسات حاجات المتعلّمين المعرفية

والتّدريبية والمهاراتية. فهي ترتكز على مقاربة السّمات والعوامل لـ«بارسونز» ونظريّة الأنماط والبيئات «لهولاند»، وتغيب عنها العديد من المقاربات النّظريّة في التّوجيه المهني كمقاربة «سوبر» ومقاربة «كرمبولتز». فـ «سوبر» من أصحاب الاتجاه التّطوريّ في التّوجيه المهني، والذي عبر اعتماد مقاربته خلال التّخطيط لبرامج التّوجيه المهني، نتمكنّ من المساهمة في تسليط الضّوء على النضج أو الوعي المهني، وهو يعكس مدى استعداد الفرد للتعامل مع التّحديّات المهنيّة الملائمة لمرحلته العمريّة. فيصل المتعلّم من خلال نضجه المهني إلى تقييم ذاته ومطابقة هذا التقييم مع عالم العمل، ثم المفاضلة بين المهن حسب قدراته وإمكانياته.

فالمتعلّم يحتاج إلى دعم نموه الذاتي، وذلك عبر اتاحة مواقف وتجارب تخوله من الاستفادة منها لبناء معارفه وتراكم خبراته فينمو من خلالها ويتطور ليتمكن لاحقًا من تحقيق ذاته في عالم المهن الحقيقي. وهذا ما لا يختبره المتعلّم اللّبنانيّ، ففرص التّدريب الميداني للمتعلم في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعيّ تغيب عن المنظومة التّربويّة في لبنان، بينما يرتكز عليها النّظام التّربويّ في ألمانيا، حيث يحظى المتعلّم الألماني بفرص التدرب أو الانخراط بمهنة معينة، وعيش تجربتها وخوض غمارها ليبني قراره المهني وفق تجربته الخاصة وليس وفق استبيان أو اختبار نفسي فقط، أومحاضرة توجيهية عامة حول المهن والاختصاصات كما يحصل في لبنان.

كما يُلاحظ غياب تنمية المهارات المرتبطة بالتّوجيه المهني، والتي يرتكز عليها النّظام التّربويّ الهولندي على سبيل المثال. فالتّدريب على عمليّة التفكير بالدوافع والمواهب والطموحات الشّخصيّة يساهم في تحفيز المتعلّمين على التبصر بإمكانياتهم فتصبح قراراتهم المهنيّة مبنية على فهم عميق لذاتهم بكافة مكنوناتها. كما أن إكساب المتعلّمين مهارات سوق العمل تدخل ضمن المنهج التّعليميّ وتتكرس من خلال تجارب ميدانيّة وعمليّة يعيشها المتعلّم، فيتمتع بمهارات تلازمه مدى الحياة وتساعده على التعامل مع مجموعة متنوعة من التحولات الاقتصاديّة، التكنولوجية، الاجتماعيّة، وجميعها عوامل تؤثر على مدى نجاحه في حياته المهنيّة.

نتائج الدّراسة:

إذًا نستخلص من هذه المبادرات والممارسات في التّوجيه المهني على المستوى العربي والغربي، العديد من العبر التي تتمثل بالتباين إلى حد ما، فبعض الدّول العربيّة ما زالت ترتكز على إعداد المتعلّم أكاديميًا، دون إعداده مهاراتيًا.

أما فكرة من المسؤول عن تطبيق برامج التّوجيه المهني، المعلم أو الموجه، أو كلاهما، فهي ما زالت غير واضحة، وبالنسبة لمحتوى هذه البرامج، فهو يستند إلى الممارسات التّقليديّة في التّوجيه المهني المبنية على الأسس النّفسيّة السّيكومتريّة.

وبالنّسبة إلى الدول الغربيّة أيضًا، تتباين فيها أهداف ومحتوى وآليات تطبيق هذه الممارسات، لكن نلاحظ ارتكازها على الشّق المهاراتي، وعلى دعم شقّ التّدريب الميداني في التّوجيه المهني، كما أن معظمها لم يفصل بين التّوجيه المهني والمناهج التّعليميّة بل على العكس جعلها تتكامل حيث يتشارك المعلم والموجه المهني مسؤولية تطبيقها.

وفي لبنان قد تكون تجربة التّوجيه المهني حديثة نسبيًا، وفي مرحلة النّمو، ولكن هذا لا يعني أنها لا تحتاج إلى التطوير في أهدافها، وآلياتها، وأنشطتها وممارساتها، في التّعليم الرسمي وفي التّعليم الخاص على حدّ سواء. فالإدارة التّربويّة اللّبنانيّة مسؤولة عن وضع رؤية جديدة للتوجيه المهني، تعكس التطور التّاريخيّ النظري لهذا العلم المرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمنظومة الاقتصاديّة والاجتماعيّة

للوطن، والتي من خلال التّخطيط الجيد له، قد نتمكن من النهوض مجددًا بمختلف الميادين الاقتصاديّة والتّربويّة، والتّخطيط يجب أن يكون مشترك بين جميع مكونات المنظومة التّربويّة، ويجب أن يلحظ أبرز تجارب الدّول الناجحة التي يمكن الاستفادة من خبراتها.

استنادا إلى الاستنتاجات، يمكننا طرح سؤالين أساسيين يرتبطان بالواقع اللّبنانيّ: كيف يمكن تطوير التّوجيه المهني عندنا؟ وضمن أي منظومة تربويّة؟

من خلال عرض أبرز نظريات التّوجيه المهني وأكثرها تأثيرًا في ممارساته، ومن خلال عرض أبرز تجارب الدّول العربيّة والغربيّة، يمكننا القول أن على القيمين على إعداد وتطوير مناهج التّعليم العام في أي بلد، وفي لبنان بالتحديد، إعداد برامج متخصصة في التّوجيه المهني ، تلحظ المهارات الشّخصيّة والمهنيّة التي سيكتسبها المتعلّم، وتعكس التّعليم القائم على الكفاءة، مثل مهارات تخطيط الفرد لحياته المهنيّة، ومهارة إداراته لوقته والتواصل الفعّال مع محيطه، والبحث والتفكير، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى مهارات شخصية تمكّنه من السّعي دائمًا إلى تطوير معارفه ومهاراته وقدراته، عبر التمتّع بالمرونة النفسية لمواجهة صعوبات الحياة بشكل عام، وتحديات سوق العمل والمهن، وعبر تعزيز ثقته بنفسه وما يستطيع تحقيقه على مختلف المستويات.

كما على القيمين على إعداد وتطوير المناهج التّربويّة، والتّخطيط لجعل المدارس ضمن نطاقها مدارس موجهة نحو التّوجيه المهني، بدءًا من التّعليم الإبتدائي حتى التّعليم الثّانويّ، أن تسعى إلى إعداد منظومة تتكامل بين المناهج التّعليميّة، وإعداد المعلمين والمرشدين والمديرين وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة، والمجتمع المحلي ليكونوا جميعًا جزءًا من هذا التوجه ومشاركين فاعلين فيه، فيدركون أهمية التّوجيه المهني ويساهمون في تطبيقه ومتابعته وتقييمه.

هذه المقاربة في التّوجيه المهني وخصوصًا في لبنان، تحتاج إلى التّخطيط على مستوى عدة وزارات مثل وزارة التّربيّة والتّعليم، ووزارة العمل، ووزارة الاقتصاد، ووزارة الإعلام، وغيرها من الوزارات. فالتعاون بين الوزارات أساسي، وحاجات سوق العمل المتغيرة وإحصائياته هي مجال أساسي من مجالات التّوجيه المهني ليتم بناء التوجهات المهنيّة العامة وفقًا لها، فتلحظ برامج التّوجيه المهني حاجات الوطن الاقتصاديّة، كما أن مشاركة الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعيّ، تساهم في نشر الوعي لأهمية أي مشروع أو خطة في هذا المجال.

ويجب أن نعطي في لبنان دورًا أساسيًا للتخطيط التّربويّ الذي يبدأ بإعداد خطة وطنية لدمج التّوجيه المهني ضمن المناهج التّعليميّة، وزيادة أعداد المتخصصين في التّوجيه المهني، وإشراك جميع أصحاب القرارات والمصلحة، للتّأكّد من أنّ الجميع مدرك وداعم هذه المقاربة، بالإضافة إلى استحداث أو تعزيز دور نظام التّدريب المهني لخلق فرص تدريب (كما يحصل في ألمانيا وغيرها من الدّول)، أو الانخراط بمهنة معينة للمتعلّمين لمحاكاة تجربة العمل الحقيقية التي تعدّ الطّريقة الأمثل لمساعدة الفرد على أخذ القرارات المهنيّة بناء على تجربته الواقعيّة، وليس الافتراضية، ومقاربتها ميوله وقدراته من جهة، وواقع سوق العمل وحاجاته من جهة أخرى.

ومن خلال اعتماد هذه المقاربة للتّوجيه المهني يصبح الفرد هو المسؤول عن توجيهه الذاتي، والمسؤول الأول عن مساره المهني. ويتطور تفكيره ليصبح تفكيرًا يعكس دوافعه ومواهبه وطموحاته، فيفكرّ دومًا بإمكانياته فيما يتعلق بمهنته ويتخذ القرارات وفقًا لذلك.

لائحة المراجع العربيّة

- أبو أسعد، أحمد، والهواري، لمياء.(2008). **التّوجيه التّربويّ والمهني.** (ط. 1) .عمان: دار الشروق.
- الحسيني، عبد الحسن.(2010). **على دروب النجاح من الجامعة إلى سوق العمل.** لبنان: الدار العربيّة للعلوم.
- الزعبي، أحمد. (2011). **التّوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي.** دمشق: دار الفكر.
- عبد الهادي، جودت، العزة، سعيد.(2014). **التّوجيه المهني ونظرياته.** عمان: دار الثقافة.
- فريحه، نمر، ويونس، اسعد، وأبي راشد، جوزيف، وجمعة، حسان.(2001). **تطور التّربيّة: التقرير الوطنيّ للجمهورية الثانية** . بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. أسترجع في 15 شباط 2020 من.http://crdp.org/studies?la=ar
- ملحم، سامي.(2000). **مناهج البحث العلميّ في التّربيّة وعلم النّفس.** الأردن: دار المسير للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي.(2015). **مبادئ التّوجيه والإرشاد المهني.** عمان: دار الإعصار العلمي للنشر.
- https://www.crdp.org/node/2849

لائحة المراجع الأجنبية

Fitzenberger, B., Hillerich-Sigg, A., Sprietsma, M. (2020). Different counselors, many options: Career guidance and career plans in secondary schools. German Economic Review, 21(1), 65-106. https://doi.org/10.1515/ger-2019-0027

- Holland, J. (1973). Making vocational choice: theory of careers NJ: Prentice-Hall.
- http://www.moe.gov.jo/ar/node/22089.
- https://www.ontario.ca/page/ministry-education.
- Mittendorff, K., Beijaard, D., Brok, P., Koopman, M. (2012). The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. Journal of Vocational Education & Training. 64:4, 491-509.
- OECD/The European Commission (2004), Career guidance: A handbook for Policy Makers, OECD Publishing, Paris, https//:doi.org-٩٧٨٩٢٦٤٠١٥٢١٠/١٠,١٧٨٧/en.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004a). Career guidance: A handbook for policy makers. Paris: OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/34050171.pdf
- Organization for Economic Cooperation and development. (2004b). Career guidance and public policy. Bridging the gap. Paris: OECD. Retrieved from www.oecd.org/document/35/0,2340,en_2649_201185_1940323_1_1_1_1,00. html
- Perry N., Vanzandt Z. (2006). Focus on the future: A career development curriculum for secondary school students. New York: International Debate Education Association
- Rounds, J.B. (1990) carrer counseling: contemporary topics in vocational psychology in Walsh.B, Osipow h.
- Super, D. E., & Crites, J. O. (1962). Appraising vocational fitness. Oxford, England: Harper.
- Zytowski D, and Borgrn, F. (1983). Assessment. Hillside, NJ: lawerence Erlbaum Associates.

العودة إلى التّعليم الحضوريّ

(تحديّات وحلول)

وئام محمد حسّان

المقدمة:

أحدثت جائحة كورونا أكبر انقطاع في نظم التّعليم في التّاريخ إذ تضرّر منه نحو 1,6 بليون من طالبي العلم في اكثر من 190 دولةً، وفي جميع القارات. وقد تركت عمليّات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التّعلّم على 94% من الطّلاب في العالم، وهي نسبة يصل ارتفاعها إلى 99% في البلدان المنخفضة الدّخل، والبلدان المتوسطة الدّخل من الشّريحة الدّنيا. وتزيد هذه الأزمة الفوارق التّعليميّة الموجودة بالفعل، وذلك عن طريق الحدّ من فرص الكثير من الأطفال والشّباب والبالغين المنتمين إلى أشد الفئات ضعفًا في المجتمع، ولا سيّما أولائك الذين يعيشون في مناطق ريفيّة أو فقيرة والفتيات واللاجئين والأشخاص ذوي الإعاقة والمشرّدين قسرًا، في مواصلة تعلّمهم. وهناك خوف من أن تمتد الخسائر في التّعلّم إلى ما يتجاوز هذا الجيل، وتمحو عقودًا من التقدّم في مجالات، ليس أقلّها دعم فرص الفتيات والشّابات في الالتحاق بالتّعليم، والبقاء فيه. وقد يتسرب من التّعليم نحو 23,8 مليون طفل وشاب آخرين (من مرحلة ما قبل التّعليم الابتدائيّ إلى مرحلة التّعليم العالي)، أو قد لا يتمكنون من الالتحاق بالمدارس في العام القادم (2021– 2022) بسبب الانكسار الاقتصاديّ للجائحة وحده.

وإذا كان للانقطاع عن التّعليم آثار كبيرة تتجاوز التّعليم، فإنّها ستبقى ممتدّة خلال المرحلة القادمة وعلى المستوى نفسه ويؤدي إغلاق مؤسّسات التّعليم إلى عرقلة تقديم خدمات أساسيّة للأطفال والمجتمعات المحليّة، بما في ذلك القدرة على الحصول على الغذاء اللازم، ويؤثّر في قدرة الكثير من أولياء الأمور على العمل، ويزيد من مخاطر العنف ضد النّساء والإناث عمومًا.

ومع زيادة الضغوط المالية، وتعرّض المساعدة الإنمائيّة للضغوط، يمكن أن يواجه تمويل التّعليم تحديّات كبرى، تؤدّي إلى تفاقم الفجوات الهائلة في التّمويل المرصود للتّعليم قبل جائحة كورونا. وقد بلغت هذه الفجوة بالنسبة إلى البلدان المنخفضة الدّخل، والبلدان المتوسطة الدّخل من الشّريحة الدّنيا، على سبيل المثال، مبلغًا مذهلًا، وقدره 148 بليون دولار سنويًّا، وقد ترتفع الآن بما يصل إلى الثلث.

وجدير بالإشارة أنّ الأزمة حفزّت الابتكار داخل قطاع التّعليم. وقد رأينا نُهُجًا مبتكرة، دعمًا لاستمراريّة التّعليم والتّدريب: من الإذاعة والتلفزيون، إلى الحزم التّعليميّة المنزليّة. وجرى تطوير الحلول القائمة على التّعلّم عن بعد، بفضل الاستجابات السّريعة من قبل الحكومات والشّركاء في جميع أنحاء العالم دعمًا لاستمراريّة التّعليم وقد كان للمعلّمين دور أساسي، شعروا من خلاله أنّ هناك واجبًا متواصلًا يقع على عاتقهم، ما يضاعف من واجب الحكومات والشّركاء الرئيسيين الآخرين إزاء، رعاية العاملين في مجال التّعليم.

وقد برهنت هذه التّغيرات على أنّ للتعلّم مستقبلًا واعدًا، فضلًا عن أهميّة التغيرّات المتسارعة في أنماط توفير التّعليم الجيّد.

قد تستمّر الجائحة أكثر من الحدود المتوقّعة، على الرّغم من أخذ كثيرين ممّن يعملون في الطّاقم التّعليميّ اللّقاح، فثمّة من لايزال رافضًا تلقّيه، ولا يمكن حسم الصّورة النّاتجة عنه خلال هذه المدّة

القصيرة، وربّما تحدث تحويرات لأنواع هذا المرض، لم تكن بالحسبان، ما يعني عدم إمكان التّهاون في شأن التّعليم ومستقبل المعرفة، إذ ربّما تحدث متغيّرات أخرى على غرار هذه الجائحة، ولا بدّ للإنسان من أن يكون متأهّبًا لكل الاحتمالات الممكنة، حيث لا تقضي على استمرار حركته في مختلف المجالات، ولاسيّما في المجال التّعليمي، والتربويّ الذي يقوم عليه التّطوّر الحضاريّ والتّقدّم المعرفيّ الذي يخدم البشريّة في تكاملها وانطلاقًا من ذلك، تركزّ هذا البحث على قراءة نظرية لفكرة العودة الآمنة إلى التّعليم الحضوريّ، بعد أن تبيّن ضعف التّغذية الرّاجعة للتّعليم عن بعد بالنّسبة إلى مراحل التّعليم الأولى، وعدم جاهزيّة كثير من المتعلّمين للاستمرار في هذه العمليّة التّعليمية، لأسباب تقنيّة واقتصاديّة وأدائيّة، إذ تتطلّب هذه الطّفرة خبرة تراكمّية وافية، لم تتهيّأ مقدّماتها الرسمّية بشكل وافٍ في هذه المدّة المحدودة، وذلك من خلال الوقوف عند تحديّات هذه العودة إلى التّعليم الحضوريّ، وأبرز الحلول التي يمكن اللوذ بها لتجاوز هذه التّحديّات، والعبور إلى برّ الأمان في هذا المجال المحوريّ على صعيد المجتمع المعاصر.

- **أولًا: انبثاق الجائحة وانعكاساتها على التّعليم الحضوريّ.**

كان العالم قبل أن تنبثق جائحة كورونا يعاني بالفعل من تحديّات هائلة إزاء إتاحة التّعليم كحق أساسي من حقوق الإنسان. وعلى الرّغم من التّعميم شبه الكامل للالتحاق بالتّعليم في الصّفوف المبكرة في غالب البلدان، فإنّ هناك عددًا مذهلًا من الأطفال _ أكثر من 250 مليون طفل _ كانوا لا يزالون خارج المدارس[1]، ونحو 800 مليون بالغ أميّ[2].

وفضلًا عن ذلك لم يكن التّعلّم مضمونًا على الإطلاق، حتى لأولئك الملتحقين بالمدارس. ويقدّر أنّ قرابة 387 مليون طفل، أو 56% ممّن هم في سنّ المدرسة الابتدائيّة أو الأساسيّة على مستوى العالم، يفتقرون إلى مهارات القراءة الأساسيّة[3]. وحتى من جهة التّمويل، كان التّحدّي مخيفًا بالفعل قبل الجائحة، فتقديرات أوائل 2020 المتعلقة بالفجوة في التّمويل اللازم لتحقيق هدف التّعليم الجيّد من أهداف التنمية المستدامة في البلدان المنخفضة الدّخل والبلدان المتوسطة الدّخل من الشّريحة الدّنيا كانت تشير إلى مبلغ مذهل قدره 148 بليون دولار سنويًا [4]. ويقدّر أن أزمة جائحة كورونا ستزيد فجوة التّمويل هذه بما يصل إلى معدّل الثلث [5].

ولقد أدّت جائحة كورونا إلى انقطاع غير مسبوق للتّعليم، حيث أثرت بشكل شبه شامل على طالبي العلم والمعلّمين حول العالم. من مرحلة ما قبل التّعليم الابتدائيّ إلى المدارس الثانوية، ومؤسّسات التّعليم والتّدريب التقني والمهني، والجامعات وتعلم الكبار، ومنشآت تنمية المهارات. وبحلول منتصف العام 2020، كان 94 في المائة من طالبي العلم على مستوى العالم قد تأثروا بالجائحة، وهو ما يمثل 1,58 بليون من الأطفال والشباب، من مرحلة ما قبل التّعليم الابتدائيّ إلى التّعليم العالي، في 200 دولة.

واللافت أنّ القدرة على الاستجابة لإغلاق المدارس تختلف اختلافًا هائلًا حسب مستوى التّنمية: فعلى

(1) 258 مليوناً عام 2018. أنظر: UNESCO institute for statistics (UIS)' Out-Of-School Children and Youth' (http:/uis.unesco.org)

(2) **773 مليوناً وفقاً لأحدث بيانات معهد الأونسكو للإحصاء:**

(3) UIS 2017 Fact Sheet.

(4) UNESCO (forthcoming): The impact of Covid-19 on the cast of a achieving SDG 4 GEM Report Policy Paper 42.

(5) المرجع نفسه

سبيل المثال، كان 86% من الأطفال في التّعليم الابتدائيّ خارج المدارس من الناحية الفعليّة خلال الربع الثاني من عام 2020 في البلدان التي توجد بها مستويات متدنيّة للتّنمية البشريّة، في مقابل 20% فقط في البلدان التي توجد فيها مستويات عالية جدًا للتّنمية البشريّة[1].

وسوف يكون لهذا الانقطاع في السّنة المدرسيّة تأثير سلبيّ غير متناسب على التّلاميذ الأكثر ضعفًا، والذين يواجهون محدودية في الظّروف التي تكفل استمرارية التّعلّم في المنزل، ولا سيّما على مستوى نظم التّعليم الأكثر هشاشة. كما أنّ وجود هؤلاء التّلاميذ في المنزل سيزيد من تعقّد الوضع الاقتصاديّ لآبائهم وأمهاتهم الذين يتعين عليهم إيجاد حلول لتوفير الرعاية، وتعويض ما يخسره هؤلاء بسبب ذلك. في حالة عدم تقديم الدّعم الملائم لهؤلاء الطّلاب، فإنهم قد لا يعودون إلى المدارس أبدًا[2]. ومن شأن ذلك أن يزيد من مفاقمة التّفاوتات القائمة بالفعل[3]، وقد يعكس مسار التّقدّم المحرز بشأن هدف التّعليم الجيّد وغيره من أهداف التنمية المستدامة[4] ، فضلًا عن مفاقمة أزمة التّعلّم القائمة بالفعل، ويؤدي إلى تآكل القدرة الاجتماعيّة والاقتصاديّة على الصّمود في صفوف اللاجئين والمشردين[5].

ومن الانكسارات التي خلّفتها الأزمة للحياة اليوميّة ان ما يصل إلى 40 مليون طفل في جميع أنحاء العالم قد فاتتهم فرصة التّعليم في مرحلة الطّفولة المبكرة في السّنة الحرجة السّابقة للتّعليم المدرسيّ[6]، ففقدوا التّواجد في بيئة محفزة وثرية، وفاتتهم فرص للتعلّم، والتفاعل الاجتماعيّ.

وأظهرت هذه الأزمة في الوقت نفسه مواطن الضّعف في نظم التّعليم والتّدريب في المجال التّقني والمهني، بما في ذلك انخفاض مستويات الرّقمنة، وأوجه القصور الهيكليّ التي طال أمدها. وأدّت حالات التّعطل التي شهدتها أماكن العمل إلى صعوبة تنفيذ منظومات التّلمذة الصّناعيّة، وتطبيق أساليب التّعلّم القائمة على العمل، وهي عناصر أساسية لأي نظام تقني ومهني مؤد لوظائفه، ومتجاوب مع متطلبات السّوق.

وإذا كان التّعلّم عبر الإنترنت قد أتيح في القطاع الفرعي للتّعليم العالي بشكل عام من خلال المحاضرات المسجلة ومنصات الانترنت فإنّ بعض الجامعات أرجأت التّعلّم والتّدريس حتى اشعار آخر، بسبب النّقص في البنى التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات اللازمة لكل من الطّلاب والمعلمين. ولا

(1)) (United Nations Development Programme (UNDP).Covid-19 and human development: Assessing the crises envisioning the recovery. 2020. Human Development Perspectives, 2020, New York: UNDP, (http://hdr.undp.org).

(2) يشيرُ مقال صدر مؤخراً في مجلة "إيكونوميست" الى حالات شهدت إجبار الفتيات، بعد حالات الإغلاق والحجر الصحي، على الزواج أو الحمل، مما في خطر العودة أبداً الى المدارس.(https://www.economist.com)

(3) تهدد إنقطاعات الخدمات المتصلة بفايروس كورونا بعكس مسار التقدم المحرز على مدى عقد فيما يتعلّق بالأطفال والنساء الحوامل في مكافحة فايروس نقص المناعة البشرية. أنظر:(http://data.unicf.org) ‘UNICF, Children, .T 11 vand AIDS

(4) قبل الجائحة، كان هناك 258 مليوناً من الأطفال والشباب في سن المدارس الإبتدائية والثانوية خارج المدارس، كما أن إنخفاض جودة التعليم آدّى الى أن الكثيرين من الملتحقين بالمدارس لم يتعلّموا سوى النذر اليسير. أنظر:
"World Bank" The Covid-19 Pandemic Shocks to education and policy responses. (http://www.worldBank.org

(5) (The United Nations Refugee Agency (UNHCR),(http://www.unhcr.org) ‘Stepping UP-Refugee education and crisis, 2019’.

(6) UNICEF, "Childcare in a global crisis: the impact of Covid-19 on work and family life", (http://www.unicef.irc.org).

تزال هناك تساؤلات أيضًا حول كيفية المواءمة بين الصّفوف الدّراسيّة والجداول الزّمنية الأكاديميّة، حيث تم بنجاح تنفيذ بعض البرامج على الانترنت، بينما تعذّر تنفيذ البعض الآخر.

ولقد أخفق ما يقدر بنحو 40% من أشد البلدان فقرًا في دعم طلاب العلم المعرضين للخطر خلال أزمة كورونا[1]، وتظهر التّجارب السّابقة أن ثمة ميلًا إلى إغفال أوجه التّفاوت في التّعليم وانعدام المساواة بين الجنسين في جهود التّصدي لتفشي المرض[2]، ويمكن أن تؤدي الاعمال المنزليّة أيضًا، وبخاصة تلك التي تقوم بها الفتيات والعمل المطلوب لإدارة الأسر أو بعض الأعمال المحدودة إلى الحيلولة من دون حصول الأطفال على وقت كافٍ للتعلّم. ولا تراعي استراتيجيات التّعلّم عن بعد دائمًا الأطفال ذوي الاعاقة الذين كانوا مهمّشين بالفعل قبل تفشّي المرض[3].

أما الأطفال اللاجئون والمشردون قسرًا فإنّهم يزدادون تهميشًا وحرمانًا من الحصول على خدمات الدّعم المقدمة من المدارس، مثل الوجبات المدرسيّة، وبرامج الدّعم النفسي- الاجتماعيّ.

وأكثر طلاب العلم ضعفًا هم أيضًا من بين أولائك الذين لديهم مهارات رقميّة ضعيفة ومن أقلهم قدرة على الوصول إلى ما يلزم من معدّات وموصولية من أجل الاستفادة من حلول التّعلّم عن بعد التي يتم تنفيذها في أثناء إغلاق المدارس.

وفي نصف البلدان الأوروبية الـ 12 التي خضعت للدراسة، قلّ احتمال حصول تلاميذ الصّف الرّابع من ذوي الخلفيات الاجتماعيّة-الاقتصاديّة الأدنى على خدمات الاتصال بالإنترنت بمقدار النّصف مقارنة بأقرانهم الأوفر حظًا. وتقل نسبة بيوت الأسر المعيشية الأشد فقرًا التي يوجد بها كهرباء من 01% في7 من البلدان ذات الدّخل المنخفض[4].

ولا يتقن كثير من طلاب العلم لغة التّدريس في البلدان النّامية، ولاسيّما أصغرهم سنًّا، والمنتمون إلى جماعات الأقليّات[5]، وحتى عندما يتمكنون من الوصول إلى محتوى يمكنهم فهمه، فإنّ الظّروف المعيشيّة، والضّغوط الاقتصاديّة، وانخفاض المستوى التّعليمي للوالدين، بما في ذلك المهارات الرقميّة، تؤدي كلّها إلى عدم استفادة العديد من الأطفال من البيئة المستقرة والدّعم التّعليمي اللازمين للتّكييف مع هذه الأنماط الجديدة للتّدريس. ومن المرجح أنّ الأطفال ذوي الخلفيّات الاجتماعيّة-الاقتصاديّة الدّنيا في معظم البلدان الأوروبيّة لا تتوافر للواحد منهم فرص القراءة أو غرفة هادئة، ودعم للوالدين في أثناء إغلاق المدارس.

وفي البلدان ذات الدّخل المنخفض، والشّريحة العليا من البلدان المتوسطة الدّخل، يتلقى الأطفال في الأسر المعيشيّة الأكثر فقرًا مساعدة أقل بكثير في أداء واجباتهم المنزليّة[6].

---

(1) (UNESCO.Global Education Monitoring (GEM) Report.2020: inclusion and education: all means all,2020 (http://unesdoc.unesco.org)

(2) UEP-UNESCO, ‘Covid-19 school closures. Why girls are more at risk, (http://www.iiep.unesco.org)

(3) الأمم المتحدة "موجز سياساتي: أثر كوفيد 19 على الأطفال". http://unsdg.un.org

(4) European Commission, “ Educational inequalities in Europe and physical school closures during covid19” (http://ec.europa.eu)

(5) UNESCO.GEM Report, 2020.

(6) UNICEF, “ how involved are parents in their children’s Pearning MICSC data reveal critical insights”, (http://blogs.unicef.org

ويتوقّع أن يكون الفاقد في التّعليم كبيرًا، في الأجلين القصير والطويل. وتشير تقديرات الباحثين في كندا إلى أنّ الفجوة في المهارات الاجتماعيّة الاقتصاديّة يمكن أن تزيد بأكثر من 30% بسبب الجائحة[1]. ويحدّد البنك الدّولي ثلاثة سيناريوهات محتملة لفقدان التّعلّم:

1 – انخفاض في متوسط مستويات التّعلّم لجميع الطّلاب.

2 – اتساع نطاق توزّع التّحصيل التّعليمي بسبب آثار الازمة غير المتكافئة للغاية على مختلف السكان.

3 – حدوث زيادة كبيرة في عدد الطّلاب الذين يعانون من انخفاض شديد في مستوى التّحصيل، يُعزى جزئيا إلى الأعداد الهائلة من حالات التسرب[2]. وهذا يشير إلى احتمال حدوث زيادة نسبتها 25% من عدد الطّلاب الذين قد يهبط مستواهم إلى ما دون مستوى خط الأساس للكفاءة اللازمة للمشاركة بصورة فعّالة ومنتجة في المجتمع، وفي أنشطة التّعلّم في المستقبل، نتيجة لإغلاق المدارس وحدّه[3].

ومن المرجح أن يؤدي الأثر الاقتصاديّ للأزمة على الأسر المعيشية إلى زيادة أوجه عدم التكافؤ في التّحصيل الدّراسيّ. وإذا ما زُجّ بالملايين في أتون الفقر المدقع، فإنّ الأدلة التّجريبيّة تبين أنّ احتمال اتمام أطفال الأسر المعيشية التي تقع في الشّريحة الخمسية الأكثر فقرًا مرحلة التّعليم الأساسي ودون الثانوي أقل بكثير من احتمال إتمام أترابهم في الشرائح الأغنى هاتين المرحلتين؛ ويمكن أن تزيد هذه الفجوة على 50 نقطة مئوية في العديد من البلدان الواقعة جنوب الصحراء الكبرى، وكذلك في الأردن وباكستان ونيبال وهايتي.

وتشير تقديرات اليونيسكو على أنّ الأثر الاقتصاديّ للجائحة وحده قد يؤدي إلى تسرب 23,8 مليون طفل وشاب إضافيين من الدراسة (ابتداء من مرحلة ما قبل التّعليم الابتدائيّ، وحتى مرحلة التّعليم العالي) أو عدم التحاقهم بالدراسة في العام المقبل[4]. ومن المرجح أنّ العدد الإجمالي للأطفال الذين لن يعودوا إلى دراستهم بعد انتهاء فترة إغلاق المدارس سيكون أكبر حتى من ذلك. ويؤدي إغلاق المدارس إلى جعل الفتيات والشّابات أكثر عرضة لزواج الأطفال، والحمل المبكر، والعنف الجنسانيّ – و كلّها عوامل تقلل من احتمال استمرارهنّ في التّعليم[5].

وفي ظل التّأثير المزدوج للتداعيات الاقتصاديّة العالمية للجائحة وإغلاق المدارس، يمكن أن تتحول أزمة التّعلّم إلى كارثة على الأجيال.

---

(1) Catherine Haeck and Pierre Lefebvre, programme for international student Assessment(PISA)" "Pandemic School closures may increase inequality in test scores". Working Paper No, 20-03, June 2020, (http://grch.esg.uqamca).

(2) World Bank, " we should avoid flattening the curve in education Possible scemarios for learning loss during the school lockdowns, 13 April 2020, (http://blogs.worldbank.org).

(3) World Bank, "simulating the potential impacts of the covid 19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates", 18 June 2020, (http://www.WorldBank.org)

(4) UNESCO, "Covied-19 Education Response: How many students are at risk of not returning to school advocacy paper, June 2020"

(5) Global Partnership for Education (GPE), "opinion: Don't girls education be another casualty of the corona virus, 1 May 2020," (http://www.globalpartnership.org).

ويؤثّر تعطل الأنشطة التّعليمية نتيجة الوباء على الخدمات الصّحيّة والخدمات النّفسيّة –الاجتماعيّة، لأنّ المؤسّسات التّعليمية تعمل أيضًا كمنصّات للوقاية والتّشخيص وتقديم المشورة، ما يؤدي على مستوى الفئات الضّعيفة من فقدان الخدمات الأساسيّة وغياب آليات الحماية الاجتماعيّة. وقد أثبتت جائحة كورونا، كغيرها من الجوائح السّابقة أن إغلاق المؤسّسات التّعليمية يؤدي إلى زيادة المخاطر التي تتعرّض لها النّساء والفتيات، وذلك لانّهن أكثر عرضة لأنواع متعددة من سوء المعاملة، من قبيل العنف العائليّ، والمقايضة بالجنس، والزّواج المبكر والقسري[1].

كما أثرت إجراءات الإغلاق على قدرة العديد من الآباء والأمهات على العمل. وتعتمد نسبة كبيرة من الآباء والأمهات العاملين على توافر خدمات رعاية الأطفال والمدارس. وفي بلدان مثل ألمانيا وإيطاليا وفرنسا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، لم يتمكن 60% من الآباء والأمهات من إيجاد حلول بديلة للمدارس ومراكز الرّعاية النّهاريّة. وتبرز دراسة حديثة أنّ النّساء يتحملنَ النّصيب الأكبر من الوقت الإضافي الذي يُقضى في رعاية الأطفال والمهام المنزليّة[2]. وبالاقتران مع حالة الاضطراب الاقتصاديّ الرّاهنة، من المحتمل أن يؤدّي ذلك إلى تفاقم الفجوات في الدخول، مما يؤدي إلى زيادة انعدام المساواة بين الجنسين. وعلاوة على ذلك، تتوقع الدراسات أنّ الفاقد في ساعات العمل سيكافئ 400 مليون وظيفة بدوام كامل[3].

وبينما يواجه الآباء والأمهات الذين يفقدون الدّخل خيارات صعبة، قد تنخفض معدلات الالتحاق بالمدارس وتعليم الفتيات، بينما تأخذ عمالة الأطفال وتجنيدهم واستغلالهم في الإزدياد. ومع توقع زيادة عدد الأشخاص الذين يعانون من الفقر المدقع بسبب كورونا بمقدار يتراوح بين 71 و100 مليون نسمة، ينبغي إيلاء الإهتمام للمتسربين، فضلًا عن تكاليف الفرص البديلة التي من المرجّح أن تؤثّر على قرارات الوالدين المتعلقة بدعم تعليم أطفالهم[4]. ولن يكون لإغلاق المدارس عواقب اقتصاديّة فورية فحسب، بل وسيترتب عليه آثار طويلة الأمد.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الجائحة قد تكون مركّبة النّتائج في الدّول التي تعاني من أزمات أخرى مصاحبة لها، كما هي الحال في لبنان الذي خربته الجائحة في الوقت الذي تردّت فيه الظروف السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، بسبب الفساد السّياسيّ الذي قاده إلى الانهيار الاقتصاديّ، وضعف إرادة التغيير إزاء كرة ثلج متراكمة طيلة عقود من الفساد المقنّع بالطائفيّة والحزبيّة، ما يجعله في مصافّ كثير من الدّول التي لا تزال في طور البدايات، تفتقر إلى التّأسيس أكثر من حاجتها إلى الاستمرار في واقع مؤسّساتها المرير.

– ثانيًا: تحديّات التّعليم الحضوريّ وبدائله خلال الجائحة.

بمجرد أن تطوّرت الأزمة الصّحيّة التي أحدثت ارباكات اجتماعيّة واقتصاديّة هائلة، استجابت نُظم التّعليم حول العالم، وتكيّفت بسرعة، واستجابت الحكومات لضمان استمراريّة التّعليم وكفالة سلامة الطّلاب والجهات الفاعلة في مجال التّعليم من خلال إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التّعلّم، وإيقاف التّعليم الحضوريّ بصورة طارئة، غير أنه من المرجح أن يؤدّي عدم المساواة في توفير طرائق التّعلّم

(1) الأمم المتحدة: "موجز سياساتي: أثر كوفيد 19 على النساء"، نيسان/أبريل 2020. (http://www.un.org)

(2) Matt Krents and others, “Easing the covid-19 burden on working parents” PCG, 21 May 2020. (http://www.bcg.com)

(3) International Labour Organization (ILO). “ILO Monitor: Covid-19 and the word of work. Fifth edition”, 30 June 2020, (http://www.ilo.org)

(4) World Bank, “Projected poverty impacts of covid-19”, (http://www.WorldBank.org)

خلال الإغلاق إلى حدوث تفاوتات على المدى الطويل.

ولقد تحوّل الاهتمام نحو استمراريّة التّعلّم خلال إغلاق المدارس، وشكّل أولويّة بالنّسبة للحكومات حول العالم، فلجأ الكثير منها إلى تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وتعيّن بالتالي على المعلمين الانتقال إلى تقديم الدّروس عبر الإنترنت.

وتشير التّقديرات إلى وجود تغطية متفاوته على هذا الصّعيد، فالتّعلّم عن بعد يغطي في البلدان المرتفعة الدّخل ما بين 80% و85% في حين تنخفض هذه النسبة في البلدان المنخفضة الدّخل إلى أقل من [1]50 %. ويمكن أن يعزى هذا القصور بشكل كبير إلى الفجوة الرقميّة، حيث يكون حصول المحرومين على الخدمات المنزليّة الأساسيّة، مثل الكهرباء، محدودًا؛ ويعانون من نقص في البنية التّحتية التّكنولوجية؛ وانخفاض مستوى الإلمام بالتّكنولوجيا الرقميّة بين الطّلاب وأولياء الأمور والمعلّمين.

وأدّى إغلاق المدارس وتوقّف التّعليم الحضوريّ إلى إجراء تغييرات في كيفية تقييم الطّلاب، وتسبب في بعض الحالات بتعطيل خطير لتلك العملية[2]. فقد تم تأجيل الامتحانات في معظم البلدان؛ وتم إلغاؤها في بعضها، كما هي الحال في لبنان عام 2020، وتم استبدال الامتحانات في بعضها الآخر بتقييمات مستمرة أو اتباع طرائق بديلة، مثل إجراء الامتحانات النهائية عبر الإنترنت. وقد لاقت الأساليب المبتكرة للتقييم المستمر الكثير من الإهتمام. ويمكن رصد تقدّم الطّلاب بواسطة إجراء استطلاعات عبر الهاتف المحمول، وتتبع إحصاءات الإستخدام والأداء عبرة منصات وتطبيقات التّعلّم، وتنفيذ تقييمات التّعلّم السريعة لتحديد الفجوات في التّعلّم[3].

وعلى الرّغم من أهمية آليات التّعليم عن بُعد، بعد إنبثاق الجائحة، وتوقّف التّعليم الحضوريّ، فإنّ أولى المشكلات العمليّة تتولد من تكليف المعلمين على الفور بتطبيق طرائق التّعلّم عن بُعد، وغالبًا من دون توجيهات، أو تدريبات أو موارد كافية. وكان هذا هو الحال في كل مستويات التّعليم وفي العديد من السياقات، انتقل تقديم التطوير المهني للمعلمين إلى شبكة الإنترنت، أو عبر الهاتف وتطبيقات الفيديو، ولكن المعلمين المهمشين ربما فاتتهم فرصة تلقي هذا الدّعم، وأصبحت تطبيقات اجتماع الصّفوف والتراسل عبر الإنترنت ادوات مفيدة وطرقًا جديدة للتواصل مع الطّلاب والمجتمع التّعليمي.

وكان المعلمون حول العالم غير جاهزين إلى حد بعيد لدعم استمرارية التّعلّم، والتّكيف مع منهجيات التّدريس الجديدة، بمعنى أنّ الجائحة أظهرت أنّ تثقيف المعلمين الأوّلى وفي أثناء الخدمة على السّواء، بحاجة إلى إصلاح لتدريب المعلمين بشكل أفضل على استخدام أساليب جديدة لتقديم التّعليم.

وفي الوقت الذي كادت بعض الدّول أن تسمح بالتّعليم ضمن أطر تباعديّة، ولمرحلة محدّدة، أُضيف إلى خوف المعلمين من التّعرّض للفيروس خوف آخر من فقدان مرتباتهم واستحقاقاتهم فيما يواجهون زيادة في أعباء العمل والمسؤوليات الأسريّة. وينطبق هذا بخاصة على المعلمات اللواتي يضطررن لمواصلة التّدريس وتحمل حصة غير متناسبة من المسؤوليات الأسريّة.

ولقد ظهرت بادئ الأمر في لبنان – على سبيل المثال– مشكلة عدم تشريع التّعليم عن بُعد، ما

(1) استناداً الى مسح اليونيسكو-اليونيسف- البنك الدولي، ايار/مايو-حزيران/يونيو 2020. و من بين 116 بلداً مستجيباً، أفاد عدد قليل عن رصد الإستخدام الفعلي للتعلم عن بعد، (http://Tcg.uis.unesco.org)

(2) UNESCO, "Review of high-stakes exams and assessments during covid-19," (http://en.unesco.org)

(3) UNICEF. " Putting the learning back in remote", June 2020 (http://www.unicef.org)

ينعكس على الشّهادات من جهة، وعلى رواتب المعلمين المتعاقدين واستحقاقاتهم من جهة أخرى، وربما توقف كثير من الأهل عن دفع الرّسوم، لعدم إيمانهم بفكرة التّعلّم عن بعد، أو حيث لم يكن المعلمون قادرين على التّدريس عن بعد وفقدوا مصدر رزقهم. ولايمثّل عدم دفع رواتب المعلّمين أو تقليصها مشكلة بالنّسبة إلى رفاه الفرد والأسرة والمجتمع فحسب، بل تعيق توفير التّعليم الجيّد أيضًا وفي الأجل القصير، قد يحتاج العديد من المعلمين إلى اللجوء لمصادر بديلة للدخل، وسيكونون غير قادرين على دعم الطّلاب بالتّعلّم عن بعد. وعلى المدى الطّويل، قد تواجه المدارس نقصًا في عدد المعلمين بسبب الاستنزاف. وهذه الأزمة بمثابة تذكير بالدّور الأساسي للمعلّمين، وبأنّ على الحكومات والشّركاء الرّئيسيين الآخرين واجب تقديم الرّعاية المستمرة للمشتغلين بالتّعليم.

ويعني ذلك كلّه أنّ التّعليم الحضوريّ أصبح مخاطرة، ولاسيّما في ظل توالف الموجات الأخرى، وتحوير المرض لنفسه، وتأخّر اللّقاح عن الوصول إلى أفراد الطّاقم التّعليمي، فضلًا عن التّلاميذ الذين يمكن في حال أصيبوا بالمرض أن ينقلوها إلى أهلهم وكبار السنّ في عائلاتهم، وأنّ البدائل لم تصل إلى مستوى تحقيق العدالة في توفير التّعليم الجيّد للجميع، وتحقيق تكافؤ الفرص على هذا المستوى، ولاسيّما أنّ هناك فئات لا تستفيد منه، كالأطفال في مراحل الرّوضات، والحلقة الأولى، وذوي الاحتياجات الخاصة، أو لا تملك الوسائل المناسبة التي يمكن من خلالها المشاركة في العمليّة التربويّة، سواء من خلال ضعف البنية التحتيّة للدولة نفسها، أو من خلال ضعف القدرة الاقتصاديّة للأهل... ما يقضي البحث عن الحلول اللازمة للعودة الآمنة إلى التّعليم الحضوريّ، بعد سدّ مختلف الثغرات التي تعرقل ذلك ولاسيّما أنّ هذا الأمر اصبح ممكنًا بعد أن قطع الطاقم التّعليمي شوطًا في عملية التطعيم، وتهيّأت بعض الأسباب التي تشجع على تحضير عناصر هذا القطاع للبدء بالإعداد للمرحلة المقبلة.

– ثالثًا: مقترحات في مسار العودة إلى التّعليم الحضوريّ.

ينبغي أن تكون الحيلولة من دون تحول أزمة التّعلّم إلى كارثة تلقي بظلالها على جيل كامل، أولوية قصوى للقيادات العالمية، ومؤسّسات الدّولة، والأوساط التّعليمية قاطبة. فتلك أفضل طريقة لحماية حقوق ملايين الطّلاب، فضلًا عن حفظ التقدم الاقتصاديّ، والتنمية المستدامة، والسلام الدائم...

وما ينبغي أنّ يوضع بالحسبان هو أنّ طريقة التّربيّة والتّعليم سوف تتغيّر عمّا كانت عليه سابقًا، اذ نقلت الجائحة العالم إلى طور جديد، وتحقّقت الطّفرة بشكل سريع لم يكن متوقّعًا، ولاسيّما على هذا الصّعيد الحيويّ. ومن أجل تحسين ممارسة التّعليم والتّربيّة بصورة أفضل، يلزم الإلتفات بادئ الأمر إلى ثلاث خطوات:

أ – **ضرورة التّخطيط:** وذلك من خلال البدء بوضع خطّة للانشطة والدّروس التي تركّز على الرفاهيّة وممارسة القواعد الجديدة للمدرسة، وتخصيص وقت للاسترخاء الآمن واللعب والفنون والموسيقى والرقص والألعاب، لكونها تساعد في التّعلّم الأكاديمي، حتّى وإن كان هناك ضغط لتعويض الوقت الضائع في المدرسة، يضاف إلى ذلك أن يكون العمل متجّهًا نحو اتاحة الفرصة للتلاميذ بأن يقوم بأدوارهم وظائفهم بشكل مستقلّ، بسبب قواعد التباعد الجسدي.

ب – **ضرورة التّقييم:** فمن المتوقّع أن يكون الأطفال والشباب قد نسوا المعارف والمهارات التي تعلّموها سابقًا أثناء إغلاق المدارس، لذلك ينبغي طمأنتهم إلى أن هذه المشكلة سيتّم العمل لتعويضها وتجاوزها، والاشتغال على تقييم ما يتذكّره هؤلاء، وأن يكون المحتوى التّعليمي متكيّفًا مع ذلك، وصولًا إلى تحديد المجالات الرئسية للمعرفة التي يحتاج المتعلّمون إلى ممارستها، وتزويدهم بتعليقات بنّاءة.

ج – **ضرورة التّكييف:** والمقصود بذلك تكييف التّدريس لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ والطّلاب، لأنّ لكلّ طفل وشاب تجاربه المختلفة التي ترتبط بإغلاق المدارس، وربّما تشهد الأسابيع الأولى من العام الدّراسيّ القادم (2022–2021) غياب أعداد كبيرة من الطّلاب، ولا سيّما الذين لم يتلقّوا اللّقاح، أو لا يزال أهاليهم في إطار الشك فيه، والخوف منه، لذلك ينبغي الإلتفات إلى ضرورة تكييف الدّروس، وعدم المراهنة على التّرابط والبناء بين الدّروس، بمعنى أنّ هناك حاجة إلى فصل الدّروس، بحيث لا يقدم درس على آخر إلاّ مع إعادة التّأسيس له في الدرس اللاحق.

يمكن الاستفادة من التّجارب العالميّة الناجحة في هذا المجال، والاستفادة بمنجزاتها والتّأسيس على مقترحاتها وقراءاتها لواقع الجائحة و تداعياتها، بهدف العودة الآمنة والسّالمة إلى التّعليم الحضوريّ، وهذا ما يقتضي التّركيز على المقترحات الآتية:

I. **محاصرة الجائحة والتّخطيط الشامل للعودة:**

إن أهم خطوة يمكن ان تتخذ في مسار العودة إلى فتح المدارس والمؤسّسات التّعليمية هي محاصرة الجائحة من أجل مكافحة تفشّيها على الصعيدين الوطني والمحلي. ولمعالجة هذا التحدي المعقّد ينبغي ان تسترشد بالمعايير الآتية:

أ –**تأمين سلامة الجميع:** وذلك من خلال المحافظة على التباعد البدني وتنفيذ تدابير الصحة العامة، مثل: أخذ اللّقاح واستخدام الكمامات، وغسل اليدين بشكل متكرر. وهذه الظروف قد تكون أكثر صعوبة في سياقات تكون فيها الصّفوف مكتظة، والمناطق مفتقرة إلى البنية التحتية الأساسيّة والخدمات الأساسيّة، حيث ستتطلب استثمارات إضافيّة.

ب – **التّخطيط للعودة الشاملة:** وذلك من خلال إدراج احتياجات الأطفال الأكثر تهميشًا في استراتيجيّات إعادة فتح المدارس، تزويد الطّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بتدابير صحيّة مناسبة، فضلًا عن إجراء تقييمات لتقدير الفجوات التّعليميّة، وإعداة برامج تعليميّة تعويضيّة أو مسرعة.

ج – **إشراك الجميع:** فإنّ الدّور الذي يقوم به الآباء والأمهات والمعلّمون والمعلّمات منذ الأزمة يقتضي إشراكهم في عملية اتخاذ القرار والتشاور والتّخطيط المشترك مع المجتمعات المحليّة، والجهات صاحبة المصلحة في قطاع التّعليم ويمكن أن يؤدّي عدم وجود تخطيط مبين بوضوح، وقابل للتنبؤ به، إلى تسرّب المعلّمين، للعمل في أشكال أخرى من العمالة وإلى دخول مزيد من الأطفال إلى سوق العمل، مما يقلل فرص عودتهم إلى التّعلّم.

د – **التّنسيق مع القوى الفاعلة:** ولاسيّما مع المسؤولين الصحييّن، للإستفادة من كل صغيرة وكبيرة في الحفاظ على الوضع الصحيّ في اقصى صورة من الأمان.

II- الحفاظ على تمويل التّعليم:

دفعت هذه الجائحة بالعالم إلى أعمق أزمة ركود عالمي في الذاكرة المعاصرة[1]. وسيكون لذلك آثار دائمة على الاقتصادات والماليات العامة. وكانت العواقب شديدة بشكل خاص على البلدان المنخفضة الدّخل، على السّلطات الوطنية أن تعمل على التخفيف من الآثار طويلة الأجل على الأطفال، على

(1) يقدر النمو العالمي بمعدل 4,9 في المائة في عام 2020. انظر:
International Monetary Fund (IMF) “World Economic Outlook Update, June 2020. A crisis like No other, An-uncer-taim Recovery” (http://www.imf.org)

الرّغم من القيود المفروضة على الاتفاق العام، وقد أصبحت زيادة الحيّز المالي في مجال التّعليم مسألة لا مناص منها. ويوجد العديد من النقاط المفضيّة إلى ذلك:

أ- استنفار المواد المحليّة، والمحافظة على حصة التّعليم فيها كأولويّة قصوى، ومعالجة أوجه القصور، فضلًا عن تعزيز الحوار مع وزارات المالية بطريقة منهجيّة ومستمره للحفاظ على حصة التّعليم في الميزانيّة الوطنيّة، وزيادتها حيثما أمكن.

ب- تحقيق التّنسيق الدّولي لمعالجة أزمة الديون: إذ ينبغي أن يكون تخفيف أعباء الدّيون، وتأجيل سدادها وإعادة هيكلتها لصالح البلدان المنخفضة الدّخل التي تلتمس السّماح، جزءًا من الحل اللازم لخلق الحيّز المالي للبلدان من أجل الاستثمار في التّعليم، الأمر الذي يتطلّب اتخاذ إجراءات من جميع الجهات صاحبة المصلحة.

ت- دعم الإنماء الرسمي من أجل التّعليم: إذ يتعيّن على الجهات المانحة ضمان بقاء الالتزامات المتعلقة بمعونة التّعليم ثابتة، على أقل تقدير، إن لم يكن زيادتها، وكفالة تركيزها على الفئات الأكثر تعرضًا للخطر، بمن فيه الأطفال في حالات الطوارئ.

III- تعزيز قدرة النُظم التّعليميّة على الصمود:

التّعليم حقّ من حقوق الإنسان، هو الأساس للمجتمعات العادلة والمتساوية والشاملة لجميع أفرادها، والمحرّك الرّئيسي للتنمية المستدامة. لذلك فإنّ تعزيز قدرة النظم التّعلّمية على الصّمود يمكّن البلدان من الاستجابة للتّحديات الفوريّة، وتحقيق العودة الآمنة إلى التّعليم، ويجعلها في وضع أفضل للتّعامل مع الآزمات المستقبلية.

أ- **العناية بالانصاف والشّمول:** وذلك من خلال الوصول إلى جميع الطّلاب منهم وتلبية احتياجات الفئات المهمشة، وضمان حصولها على تعليم جيد مكتمل المدّة. ويتحتّم على الحكومات أن تكفل معالجة النظم التّعليميّة وخاصة ما يرتبط بمواطن الضعف والاحتياجات الخاصة بالفتيان والفتيات والنّساء والرجال، والديناميات الجنسانيّة في أوقات الأزمات. وينبغي ألاّ تكون الأعراف الضارة المتعلّقة بالجنسين، مقترنة بالإجهاد الاقتصاديّ على الأسر المعيشيّة، سببًا يُعيق الفتيات والطّلاب الأقل حظا من العودة إلى المدارس وإكمال تعليمهم.

ب- **تطوير القدرة على إدارة المخاطر في نظام التّعليم:** وذلك من خلال تعزيز القدرة على وضع خطط الطوارئ و تنفيذها، من قبيل مسارات التّعليم البديلة، بهدف التّخفيف من آثار الأزمات.

وتحتاج الجهات الفاعلة في قطاع التّعليم إلى تحليل المخاطر المحتملة للعاملين فيه من المدرسيّن، وموظفي المدارس، فضلًا عمن يتوقع منهم التسرّب إلى مجالات أخرى، وصولًا إلى القدرة على تقييم مدى شمول تغطيّة البرامج البديلة، ومدى فعاليتها لكفالة استمراريّة جودة التّعليم الجيّد النوعية.

ت- **تعزيز القيادة الفاعلة:** إذ من الأهمية بمكان أن تتولى وزارة التّعليم الوطنيّة قيادة تخطيط التّصدي للأزمات وإدارتها، بهدف كفالة قدرة النظام التّعليمي على الصّمود. فوجود قيادة على الصّعيد الوطني يكفل استدامة المبادرات الإنسانيّة، ومواءمتها مع الأولويات الوطنيّة، وقدرتها على التخفيف من أثر الازمات على المتعلّمين والاوساط التّعليميّة.

ث- **تفعيل التّواصل:** إذ يمكن إشراك مديري التّعليم والمدرسيّن والآباء والأمهات ومقدّمي الرّعاية، لتحسين قدرة نظام التّعليم على الصّمود. فالتّواصل يسهم في فاعليّة تنفيذ الخطط وتدابير التصدي، وتلبية احتياجات جميع المتعلّمين، وتعزيز قدرتهم وقدرة نظام التّعليم على الصمود.

IV- استيعاب التحوّلات الجديدة في مجال التّعليم:

بمجرّد أن أغلقت المؤسّسات التّعليميّة، ظهرت ابتكارات مثيرة للاهتمام في تدابير التصدّي من أجل دعم التّعليم والتّدريس، غير أن تدابير التصدي.

سلطت الضّوء على فجوات رئيسة، بدءًا بالفجوة الرقميّة، وصولًا إلى عدم تكافؤ الفرصة العادلة في ذلك.

ولعل الجهود الجبارة التي بُذلت في غضون مهلة قصيرة لمواجهة الصّدمات التي عصفت بنظم التّعليم، تفتح أمامنا فرصة لإيجاد سبل جديدة لمواجهة أزمة التّعلّم و وضع مجموعة من الحلول المستدامة:

أ- الحرص على منع التسرب المدرسيّ، و خاصة بالنسبة للفئات المهمّشة، وتبقى الأولويّة متجسّدة في ثلاثة مجالات:

1) تدارك فاقد التّعلّم.

2) إعادة الطّلاب المعرضين لخطر التسرب المدرسيّ إلى المدارس.

3) التركيز على الرعاية الاجتماعيّة والصحة العاطفيّة للطلاب والمدرسيّن والموظفين.

ب – تطوير مهارات الأعداد للتّوظيف، وذلك من خلال إيلاء اهتمام كامل بتزويد الشّباب والبالغين بالمهارات المطلوبة في سوق العمل. وقد يستلزم ذلك إعادة النّظر في كيفيّة تحديد هذه المهارات الرئيسة، سواء بالنّسبة لأسواق العمل الحاليّة او المستقبلية، وأعطاء أولّوية للتّعليم والتّدريب في هذه المجالات.

ت – إرقاد مهنة التّدريس وتطوير استعداد المدرسيّن: إن توفير تعليم منصف وشامل للجميع رهين بإستعداد المدرسيّن والأوساط التّعليميّة، وحصولهم على دعم أفضل، فلا يمكن للتكنولوجيا وحدها أن تُسفر عن نتائج تعليم جيدة. فتدريب المدرسيّن على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهم، لكن الأهم منه هو اكتسابهم مهارات التّقييم والمهارات التربويّة اللازمة للتعامل مع الطّلاب حسب مستواهم وتنفيذ المناهج الدّراسيّة المسرّعة واستراتيجيّات التّعلّم المتمايزة التي ينبغي اعتمادها عند العودة إلى المدارس.

ث – تفعيل آليات الوصول إلى التّعليم، اذ ينبغي ضمان استفادة جميع الأطفال من هذا المجال، حيث يستفيد المدرسون والطّلاب من إمكانيّة الوصول المجاني إلى التكنولوجيات المفتوحة المصدر لأغراض التّدريس والتّعلّم. ولا يمكن توفير تعليم جيّد باستخدام محتوى مصمّم خارج الحيّز التربويّ، وخارج العلاقات الإنسانيّة بين المدرسيّن والطّلاب، كما لا يمكن للتّعليم أن يعتمد على منصات رقميّة تتحكّم فيها الشركات الخاصة. إذ الحكومة نفسها من مدعوة إلى دعم الموارد التّعليمية المفتوحة وسبل الوصول الرقمي المفتوحة.

ج – إزالة ما يعرقل وصول التّعليم إلى الجميع، وذلك من خلال عمل الحكومة وشركائها في التنمية على إزالة الحواجز التكنولوجيّة عن طريق الاستثمار في البنية التحتية الرقميّة، وخفض تكاليف وصولها إلى جميع الفئات الاجتماعيّة ولا سيّما في مجال التّعليم والتّربيّة .

ينبغي بذل جهود لمساعدة المدارس على إنتاج بيانات جيدة، يمكن أن تستخدمها لفائدتها، وان تصعّدها كمدخلات للنّظام ككّل، من أجل إتاحة الرصد المستمر لنظام التّعليم.

الخاتمة:

وأخيرًا، لا بُدّ من الإشارة – في سياق العودة الآمنة إلى المؤسسة التّعليميّة – إلى ضرورة تفعيل المراقبة والمساءلة، وذلك عن طريق إدارة الاحتياجات، وتقييم النوع الاجتماعيّ باستخدام الأساليب التّشاركيّة، فضلًا عن إنشاء آليات للمساءلة والتّغذية الرّاجعة وتحديثها، على أن تكون متاحة وملائمة للجنس واختلاف الفئات العمرية.

يضاف إلى ذلك الحرص على فعالية تدابير النّظافة والوقاية والتّعقيم، وتوفير زيادة تدفّق الهواء ونظافة المرافق الصحيّة، وتأمين الخدمات الطبية الطارئة، ومراقبة الغياب، واتخاذ تدابير لإدارة أو منع المخاطر الصّحيّة، والتّحضير للدّمج في حال الاضطرار إلى ذلك، باعتبار أنّ الجائحة التي حدثت قد تتكرّر نظائرها في أي مرحلة غير متوقّعة.

وتعطى في هذا الإطار الأولويّة للدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ للأطفال والشّباب وأنشطة التّعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ، وتُحدّد احتياجات التّعلّم الإضافيّة لهم، وتوفير الرّفاهيّة الخاصّة للمعلّمين، نظير إنشاء شبكات الأقران لهم، لتفعيل مشاركتهم في تجاوبهم وتحفيزهم وتطوير الحلول كما يعترضهم من مشكلات، ودعم قادة التّعليم ومديري المؤسّسات لهم من خلال الإستماع إلى مخاوفهم، وتشجيعهم، ورفدهم بما يعزّز صمودهم، وتوفير الدّعم النفسي والاجتماعيّ والصحي والفني لهم وإنشاء قنوات اتّصال ممتازة وحديثة وعملّية تتيح لهم أكبر قدر من الإنفتاح الذي يفعّل عملّية التّعليم والتّربيّة في أرقى صورة.

استراتيجيات الدولة اللبنانية لمواجهة الكوارث والأزمات وقدرتها على الصمود

هنادي زرقطة[1]

المقدمة

على مدى العقد الماضي، شهد العالم حالة من الأزمات الاقتصادية والجيوسياسية شكلت انعكاسًا سلبيًا على المجتمع، مما جعل مهمة رسم السياسات والحوكمة أكثر صعوبةً، سيما بهدف تحقيق الاستدامة. مما

حدا لسن التشريعات واتخاذ القرارات من أجل تنظيم التنمية والاستجابة للضغوطات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية الراهنة في ظل النمو السكاني المتزايد (UNFPA, 2011)، وارتفاع الطلب على الطاقة (R. Kannan., 2007)

بدأت المدن تتحول وتتبدل في السعي لاستيعاب البنى التحتية الجديدة والحد من الأثر البيئي الكبير الناتج عن التزايد السكاني والعمراني وما يترافق مع ذلك من زيادة في الطلب على الخدمات المدينية والبنى التحتية وغيرها. فبرزت الحاجة إلى تخطيط مستدام واستراتيجيات ورؤى واضحة من أجل تلبية الأهداف المستقبلية .(Climate, 2011) ومن هذا المنظور، أصبح التحدي من اجل تحقيق التنمية المستدامة كبيرًا ويتطلب بذل جهودٍ مستمرة لإعادة تحديد الاستراتيجيات المطلوبة.

وبحسب تقارير الامم المتحدة لعام 2014، أكثر من 54% من السكان يعيشون في المدن، ومن المتوقع ان تصل إلى 66% مع العام 2050، فمن البديهي في عالم أكثر من نصف سكانه يعيش في المدن، أن يكون له انعكاسٌ كبير كبير على البيئة (Girardet, 2004). وفي آخر تقرير صدر عن الأمم المتحدة (Habitat, Cities and Climate change: responding to an urgent agenda., 2011)أشار إلى أنّ المدن هي المسؤولة عن 40 إلى 70 بالمئة من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري، نتيجة للاستهلاك الكبير للوقود، والكثير منها بسبب استخدام الكهرباء والطاقة.

لبنان هو ليس ببعيد عن هذه الصورة، فهو يعاني من نزوح داخلي غير مدروس ومن الهجرة من الريف إلى المدن وبحسب إحصاءات منظمة الـ UN HABITAT والبنك الدولي، تبلغ نسبة المقيمين في لبنان حوالي 4,2 مليون، 87 ٪ منهم يعيش في المدن، هذا فضلًا عن تاريخ طويل من نقل اللاجئين من مختلف الجنسيات إلى المناطق الحضرية المختلفة، لتصل هذه النسبة إلى حوالي 6 مليون مع اللاجئين السوريين والفلسطنيين، وأما في ما يتعلق بنوعية المسكن في المدن فتشير الإحصاءات عينها أن حوالي ٥٠٪ من سكان المدن يعيشون في ظروف وبنى تحتية دون المستوى الأدنى (slum to urban ratio = 50 %) غالبًا ما تكون في تجمعات سكنية غير مرخصة أو في مخيمات للاجئين، إضافة إلى ان الوضع السياسي والأمني المتقلب يعرّضه لكوارث من صنع الإنسان مثل الحروب والصراعات الداخلية والهجمات الإرهابية وغيرها، وهو ايضًا عرضة لمجموعة واسعة من مخاطر الظواهر الطبيعية التي لا تقل اهمية عن مخاطر الحروب مثل الفيضانات وحرائق الغابات وانزلاقات التربة والجفاف والزلازل، ومن شأن هذا التعرض للمخاطر، مقرونًا بضعف البنية التحتية وعدد اللاجئين الهائل الذين يعيشون في ظروف محفوفة بالمخاطر، أن يزيد مخاطر الكوارث زيادة ملحوظة، كما انه يؤدي إلى ازدياد الضغط على النظم

(1) طالبة في المعهد العالي للدكتوراه/ الجامعة اللبنانية.

الحضرية التي تعاني من صعوبات في تلبية احتياجات سكانها الخدماتية الاساسية (برنامج الامم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2011).

في يومنا هذا، لا يزال الجدل مستمرًا بشأن كيف يمكن تحقيق دولة مستدامة وحوكمة رشيدة تلبي حاجات وتطلعات سكانها، في ظل التغير المناخي الناتج عن ازدياد نسبة التلوث وحالات عدم الاستقرار الاقتصادية والجيوسياسية، حيث برز مفهوم المرونة او المدن المرنة إلى حد أن اصبحت لغة منتشرة في الحوكمة العالمية ,(Cooper, 2011) ، كخطوة اساسية من اجل تحقيق الاستدامة، واضعين الاستراتيجيات اللازمة لحماية البيئة والمرافق العامة لديهم من كل الكوارث الطبيعية وغير الطبيعية المتوقعة وغير المتوقعة والحماية من الازمات الاقتصادية والخدماتية وتحسين جودة الحياة كل حسب اولوياته... ، ويمكن تعريف المرونة او مبدأ مرونة المدن (resilience)، على أنها قدرة المدينة على الصمود أو العودة إلى الوضع الطبيعي بشكل سريع. وبينما تسعى المدن للمرونة فإن الإستراتيجيات التي تتبناها تختلف من مدينة لأخرى، فالمرونة قد تعني التعامل مع السيول أو ارتفاع نسب الجرائم أو قلة المساكن، وقد تعني التنمية الاقتصادية أو العدالة الاجتماعية، وهي بالتأكيد تعمل لرفع مستوى جودة الحياة لسكان المدينة او المنطقة، وتترجم هذه الإستراتيجيات إلى مشاريع تحل أكثر من تحد في نفس الوقت، ومن خصائص المدن المرنة أنها تتعظ من التجارب السابقة وتجد البدائل في استخدام مواردها، ولديها أنظمة قوية ومدروسة، ولديها احتياطات تفوق الحاجة الآنية تحسبا للطوارئ، كذلك يفترض أن تتعامل بمرونة مع الظروف المتغيرة وتتحلى بشمولية المشاركين في اتخاذ القرار. المرونة تعكس رؤية واستراتيجيات المدن التي هي نابعة من السياق البيئي والحضري والاجتماعي والاقتصادي الخاص فيها وتعمل بطريقة مستدامة تحت الظروف المعاكسة التي لا يمكن التنبؤ بها، بغض النظر عن ما يحمله المستقبل، مما يشكل إرثًا جديرا لجيل المستقبل.

وبتعبير اخر يمكن القول ان **المدينة المرنة هي المدينة التي طورت قدراتها للمساعدة على امتصاص الصدمات في المستقبل وعلى التكيف للاستجابة لاي تغير غير متوقع وأداء لا يتبدل على مر الزمن فيستمر كما كان مقررًا في البداية. كما وتحرص على الحفاظ على اداء ومهام نظمها الاجتماعية، الاقتصادية، التقنية والبنى التحتية بشكل سليم ومستدام.** ومع ذلك لا تعتمد فقط على مواد وتكنولوجيا البناء بل على مجموعة عوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية.

للوصول إلى مدينة مرنة يتطلب ذلك **حكم رشيد** يعتمد على سلوك اجتماعي، واقتصادي وبنية تحتية سليمة ومرنة قادرة على التصدي لاي خطر او ازمة ان كان من فعل الانسان او الطبيعة.

وخلال العقد الماضي، صدرت عدة تقارير بتكليف من حكومة المملكة المتحدة، فضلا عن دفق من البحوث الأكاديمية ناقشت موضوع المرونة وكيف أنها ينبغي أن تكون جزءا لا يتجزأ من النظم الوطنية. ركزت هذه التقارير على الإمداد بالطاقة (Climate, 2011) ، البنية التحتية للطاقة

(Foresight, 2008) الإنتاج والغذاء(Foresight, 2011; HM Government, 2010) ,الهياكل الأساسية للنقل والمياه (HM Government, 2011)الخ. في الوقت نفسه، أصبح هذا المفهوم يزداد بروزا في دراسة موضوع ادارة المخاطر والكوارث(Bosher, 2011) حيث يتم دراسة قدرة المناطق الحضرية في مواجهة الأخطار الطبيعية، والتهديدات الإرهابية، والأمن عموما، إلخ. فمن الاهمية بمكان أن تكون المدن مصممة لاسترداد والعودة إلى الحياة الطبيعية بعد الكوارث بصورة سريعة.

في ظل هذا الوضع، السؤال التي يتبادر إلى اذهاننا اين هو لبنان من هذا المفهوم؟ هل تتحلى مدننا بالمرونة والاستدامة بالنظر إلى الخصائص المطلوبة؟ هل هناك خطط استراتيجية لمواجهة اي طارئ؟

ما هي التشريعات والانظمة الموضوعة لمواجهة الكوارث والاخطار؟ للإجابة على هذه الاسئلة لا بد لنا من إستعراض عينة كمثال عن الواقع اللبناني فنجد انه عند اول عاصفة تغرق مدننا وتتحول الشوارع والطرقات إلى انهار جارفة وتدخل في الكثير من الاحيان المياه إلى المنازل وتجرف السيارات معها، وتنقطع الكهرباء وتطوف النفايات في الشوارع لتصل إلى الانهر والبحر... وبحسب القائم باعمال الامم المتحدة في لبنان « شومبي شارب» يتكبد لبنان سنويًا حوالي 5,323,000 دولار اميركي بسبب الفياضانات هذا عدى عن الخسائر البشرية.

الامر الذي يدفعنا للتفكير انه لا يوجد اية سياسات جدية من قبل الدولة للحد من هذه الاخطار، رغم انه هنالك العديد من المبادرات والاتفاقات والالتزامات التي التزم بها لبنان وصدق عليها كما سنرى في البحث لاحقاَ، التي لا تعكس صورة الواقع الذي يتخبط به لبنان اليوم.

فالدولة بدت عاجزة عن ادارة الخدمات العامة والبنى التحتية منذ بداية الحرب الاهلية(1990–1975) حتى يومنا هذا لاسيما في ظل الانهيار السياسي وغياب دور المؤسسات العامة الذي نعاني منه، الامر الذي حذى بالمؤسسات الخاصة والبلديات والجمعيات الوطنية والدولية إلى التدخل لإيجاد حل مناسب لهذه المعضلات التي أُلقيت على كاهلهم بصورة مفاجئة، فنجد في ايامنا الحاضرة مسألة النفايات تتصدر الحدث، فبعد ان اوكلت مسألة ادارة النفايات بعد الحرب الاهلية إلى شركة واحدة (Sukleen)، حيث اخذت على عاتقها موضوع النفايات بالكامل ابتداءً من الجمع وصولًا إلى مرحلة الطمر، نرى اليوم وخصوصًا بعد ازمة عام 2015 بإقفال مطمر الناعمة، بروز العديد من المؤسسات غير الحكومية والناشطين البيئيين والبلديات والجمعيات... التي تحركت وضغطت في سبيل ايجاد الحلول المناسبة لحل هذه المعضلة وادارة هذا القطاع، الامر الذي ادى إلى حالة من التفكك والتشرذم والمناطقية.

والامر ليس افضل على الاطلاق بالنسبة لقطاع المياه، يواجه قطاع المياه في لبنان وخصوصًا بعد الحرب مشاكل متعددة على الصعيد التقني، المؤسساتي والاقتصادي. فثروة المياه الآن مهددة ، فالمياه الجوفية مستغلة بشكل جائر، مما ينعكس انخفاضا في مستوياتها في كافة المناطق، وتداخلا لمياه البحر في المناطق الساحلية، ونوعية المياه السطحية والجوفية تواجه بالتالي تأثيرات التلوث. كما أن معظم الشبكات قديمة، حيث نفقد ما يزيد عن الـ50% من المياه، ونسبة الفواتير غير المدفوعة تزيد عن الـ 40 % في بعض المصالح. والمياه الصالحة للشرب لا تصل إلى كافة المنازل الامر الذي يدفع المواطن إلى الاستعانة اما بقطاع خاص او بمؤسسات غير حكومية من اجل تأمين المياه اللازمة للري او للشرب.

والامر عينه بالنسبة لموضوع الكهرباء، فبعد انتهاء الحرب ورغم كل الاموال التي انفقت على هذا القطاع إلاّ انّ البلد ما زال يعاني من ازمة كهرباء تزداد يومًا بعد يوم، مما دفع العديد من المناطق لإيجاد الحل المناسب للمسألة وتوليد الكهرباء الخاصة بهم، على مستوى مولدات كهرباء صغيرة او على مستوى احياء ضمن المدن والبلدات او على مستوى مدينة كاملة.

الإشكاليّة:

رغم كل المبادرات والاتفاقيات الدولية التي وقع عليها لبنان، هو اليوم بعيد كل البعد عن المرونة في سياساته وادارة خدماته المدينية بشكل خاص، الامر الذي يظهر أن الدولة لا تعتمد على استدامة في عملها ولا تعتمد على نظام حوكمة سليمة في سياساتها وانظمتها مما يؤدي إلى العشوائية التي نحن فيها اليوم، مما جعل نظمًا واشكالًا جديدة تطرح نفسها، و هي بمعظمها في المرحلة التجريبية، بما ان هذه النظم الحضرية تسهم اسهامًا كبيرًا في تلبية وظائف الحياة اليومية فبالتالي هنالك حاجة

حقيقية لفهم الدور التي تؤديه في المدن، وما ان كانت تسهم في استدامتها وان نقدر مدى مرونتها، متانتها وقدرتها على الصمود، ولكن في نهاية المطاف السؤال الذي سيحاول البحث الاجابة عنه هو:

في ظل تسابق الدول على تحقيق الاستدامة والمرونة في مدنهم، اين هي التجربة اللبنانية؟

وما هي الرؤية والاستراتيجية اللازمة لكي نصل إلى الحكم الرشيد داخل هذه القطاعات المذكورة؟

وكيف يمكن ان نستفيد من التجارب العالمية، الاقليمية والمحلية الناجحة؟

أهداف البحث:

ان كانت المدن المرنة تعني «قدرة نظام او كيان او مجتمع محلي على التكيّف مع مجموعة من الظروف المتغيرة وتحمّل الصدمات والضغوط التي تصيب النظام ككل، ومنها التحديات الاجتماعية والاقتصادية والخدماتية المرتبطة بالتوسع العمراني السريع»، إلا ان هذه التحديات والاولويات تختلف بين منطقة واخرى، فبالتالي لا يوجد حل واحد يناسب الجميع، بل كل منطقة تدرس اولوياتها بحسب حاجات مجتمعها بهدف زيادة المرونة ورفع مستوى جودة الحياة، فمن هنا اذا نظرنا إلى الحالة اللبنانية نرى انّ من اهم التحديات التي تواجه المجتمع اليوم وتتصدر الحدث هي تأمين وادارة الخدمات المرفقية اليومية من كهرباء، مياه، نفايات...والتي عجزت الدولة عن تقديمها بصورة كافية ومستدامة، الامر الذي دفع إلى بروز البلديات واتحاد البلديات والنظم الحضرية غير الرسمية كشريك مع الادارة المركزية من اجل تلبية الاحتياجات اليومية للسكان ولإيجاد حل مناسب لهذه المعضلة التي أُلقيت على كاهلهم بصورة مفاجئة، فبالتالي كان لا بد من ان نفهم وندرس دور هؤلاء الفاعلين من البلديات واتحاد بلديات والنظم الحضرية غير الرسمية في تعزيز مرونة المدن واستدامتها في ظل كل التحديات التي تواجهها في لبنان، فضلًا عن إصدار توصيات تتعلق بالسياسة العامة وما ذكر اعلاه من تعزيز مرونة المدينة والاستدامة الحضرية وقدرتها على الصمود في وجه كل التحديات الحالية والمستقبلية من ضغوطات امنية، سياسية، تقنية وبيئية وفي وجه تغيير المناخ، وسيتحقق ذلك من خلال استعراض دور الفاعلين الرسميين وغير الرسميين وتحديد، وكيفية اسهامها في الاستدامة الشاملة ومرونة المدينة.

واقع السلطات المحلية ضمن مبادرات المرونة.

لا تزال اللامركزية الإدارية حبرًا على ورق ولم ينفذ من مفهومها شيء؛ ورغم ذلك انضمت حوالي 270 بلدية أو اتحاد بلديات من مختلف المناطق اللبنانية للحملة العالمية لتحصين المدن ضد مخاطر الكوارث والتزمت بالمضي قدمًا بإتجاه المدن المرنة (Hugo, 2013)، والبعض منها قد تمكنت من تخصيص ميزانية للحد من مخاطر الكوارث من خلال الوكالات الدولية والقطاع الخاص والمجتمعات المحلية. وبفضل دعم المجتمع المحلي وحملات التوعية، بما في ذلك تدريب المدربين، والمشاركة في المؤتمرات المحلية والإقليمية، مثال على ذلك بعض السلطات المحلية التي حظيت بدعم مثل بلدية صيدا، تمكنت من تخصيص ميزانية صغيرة للحد من المخاطر وتخفيف حدتها بدعم من القطاع الخاص، وذلك نتيجة الكوارث التي حدثت خلال صيف عام 2013،كم قدمت «بلدية جبيل» في عام 2013، اقتراحا كجزء من حملة مابة مدينة مرنة «روكفلر» للتوعية والحد من المخاطر، وحازت جبيل على أول مدينة مرنة في الشرق الأوسط. وبلدية بيروت تعمل حاليًا على دراسة لتحويل بيروت إلى مدينة مرنة «TOWARDS A RESILIENT BEIRUT » بالإضافة إلى ذلك، يتلقى اتحاد بلديات صور (حوالي 60 قرية) الدعم من المركز لتنفيذ إجراءات الحد من إخطار الكوارث في المنطقة، ولكن لا يزال العائق الرئيسي في تلك البلديات هو نقص الموارد المالية والبشرية في المقام الأول الذي يعيق تنفيذ استراتيجيات التنمية للمجتمعات المحلية.

والجدير بالذكر أن مفهوم الحد من أخطار الكوارث لا يزال مفهوما جديدًا داخل السلطات المحلية، وبالتالي هناك حاجة إلى زيادة الوعي والمعرفة وتعزيز قدرات السلطات المحلية من خلال الدعم المادي والبشري وإقامة الدورات التدريبية والتأهيلية وزيادة الخبرات لتعزيز قدرتهم على الصمود، خصوصًا في ظل الأزمات والكوارث الإستثنائية التي نعيشها في يومنا هذا إن كان لجهة جائحة كورونا وما نتج عنها من أزمات صحية وإقتصادية وإجتماعية إلخ أو لجهة الأزمات الإقتصادية التي نشهدها اليوم نتيجة الهبوط السريع والمفاجئ لصرف الليرة اللبنانية مقابل الدولار، هذا عدا عن الكوارث الطبيعية والحرائق وغيرها من الازمات التي بدت الدولة عاجزة عن حلها، بالتالي أصبح إقرار اللامركزية الإدارية وتفعيل دور السلطات المحلية أمرًا ملحًا وأكثر من ضروري.

واقع الدولة ضمن مبادرات الدول المرنة.

تواجه المنطقة باسرها مؤخرًا كما سبق ذكره، إرتفاع في وتيرة تداعيات الكوارث الطبيعية كحالات الجفاف والاعاصير والفيضانات وحرائق الغابات، وانزلاق التربة، وغيرها... كما ان هذه المخاطر مرشحة للتصاعد في ظل الظاهرة التي يشهدها العالم من احتباس حراري وتغييرات مناخية واستهتار بالبيئة والامعان بتخريبها، بالإضافة إلى النزاعات والحروب وما ينتج عنها من ندرة المياه، ناهيك عن تقصير الدولة في تقديم الخدمات المدينية بصورة جيدة والإزدياد السكاني بشكل مطرد نتيجة الهجرات والنزوحات المستمرة.

كل هذه الأحداث كان لها تأثيرًا إقتصاديًا، على مدى الأعوام الثلاثين الماضية، على ما يقارب ال 40 مليون شخص في بلدان الشرق الأوسط وبكلفة ناهزت 20 بيليون دولار اميريكي. الامر الذي دفع دول المنطقة بالتفكير بزيادة مرونة مدنها.

وبناءً عليه، التزم لبنان في العديد من المبادرات والاتفاقات وصدق عليها بدءًا من اتفاقية الامم المتحدة حول التغيُر المناخي (UNFCCC) عام 1994 الموضوعة موضع التنفيذ بالقانون رقم 359 تاريخ 1/8/1994، وصولًا إلى اتفاقية باريس التي عقدت عام 2015 وتم التوقيع عليها في نيسان عام 2016 ولقد تعهد لبنان بتخفيض انبعاثات ثاني اوكسيد الكربون بنسبة 15% إلى 30% والوصول إلى نسبة 12% من الطاقة المتجددة مع العام 2020، تجدر الاشارة إلى ان وزارة البيئة اللبنانية شاركت في قمة التغير المناخي التي انعقدت في نيويورك في 23/9/2019، حيث دعا الأمين العام للأمم المتحدة الدول المشاركة لتقديم خطط ملموسة وواقعية لتعزيز إسهاماتهم المحددة وطنيا بحلول سنة 2020، تماشيا مع خفض انبعاث الغازات بـ 45 بالمئة في العقد القادم، وصولا إلى انعدام الانبعاثات سنة 2050، لافتا إلى ان العالم في سباق لمواجهة تغير المناخ وتحقيق أهداف اتفاقية باريس (البيئة، 2019 تشرين الثاني28)، كما وأطلقت الدولة اللبنانية في العام 2010 بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في لبنان « مشروع تعزيز قدرات لبنان في إدارة مخاطر الكوارث »، والذي يهدف إلى دعم الحكومة اللبنانية في جهودها للحد من التعرض ونقاط الضعف في مواجهة مخاطر الكوارث. وفي هذا السياق، تم إنشاء وحدة «إدارة مخاطر الكوارث» في السرايا الكبيرة لمساعدة الحكومة اللبنانية في تطوير استراتيجيتها للحد من مخاطر الكوارث، وذلك بناءً على أربعة عناصر: الوقاية والاستعداد والاستجابة والتعافي. وأكملت وحدة إدارة مخاطر الكوارث التابعة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي المرحلتين الأوليين من هذا المشروع، وتعمل حاليًا على إتمام المرحلة الثالثة.

في المرحلة الاولى (2010 – 2012)، تم إنشاء وحدة إدارة مخاطر الكوارث لدى رئاسة مجلس الوزراء، وضع الإستراتيجية الوطنية للحد من مخاطر الكوارث وتطبيقها، إضافة إلى وضع الإطار العام للاستجابة الوطنية خلال الكوارث والأزمات، بناء القدرات الوطنية على المستويين المركزي

والإقليمي، رفع مستوى الوعي العام حول الحد من مخاطر الكوارث، إدماج المساواة بين الجنسين في إطار الحد من مخاطر الكوارث المؤسسي وفي الخطط الإقليمية والمحلية.

وفي المرحلة الثانية (2013 – 2015)، تم تعزيز القدرة الوطنية على جبه مخاطر الكوارث بإنشاء آليات مؤسسية لإدارة هذه المخاطر، إدماج سياسات الحدّ من مخاطر الكوارث في التخطيط الإنمائي للقطاع الاقتصادي والقطاع الاجتماعي لتغطية نقاط الضعف في البنية التحتية، تعزيز القدرة المحلية والمجتمعية للحدّ من مخاطر الكوارث خصوصا الخسائر في الأرواح والممتلكات.

أما في المرحلة الثالثة (2016 – 2018)، فجرى العمل لدعم مأسسة إدارة مخاطر الكوارث، دعم الإنجازات حول تحديد مخاطر الكوارث، دعم السلطات المحليّة لجبه الكوارث وزيادة قدراتها على جبه النزوح، دعم الدولة اللبنانيّة بوضع الإستراتيجيّة الوطنيّة للنهوض المبكر وإعادة الإعمار.

وتأكد الحكومة اللبنانية على وضع مفهوم إدارة مخاطر الكوارث ضمن أولوياتها. وان لبنان قد التزم بالاتفاقيات الدولية التي تتدرج في هذا الإطار. وتسعى الحكومة اللبنانية اليوم إلى الدمج بين مفهوم إدارة مخاطر الكوارث وتحقيق أهداف التنمية المستدامة وتحديات التغير المناخي بغية التوصل إلى أقصى درجة من الاستعداد والمجابهة والتحضر للمخاطر والحد منها، فتم وضع الاستراتيجية الوطنية للحد من مخاطر الكوارث. إستنادا إلى الاتفاقيات الدولية في هذا المجال ومن ضمنها إطار عمل هيوغو 2015–2005 ومن بعده إطار عمل سنداي 2030–2015. تم وضع الإطار العام لخطة الاستجابة الوطنية خلال الكوارث والأزمات. وتم وضع مسودة قانون لإنشاء الهيئة الوطنية لإدارة الكوارث تتم مناقشته حاليا في اللجان النيابية المختصة علمًا انه لم يبصر النور لغاية الآن. كما وانضمّت بيروت إلى حملة الأمم المتحدة الهادفة إلى جعل المدن مرنة ومقاومة للكوارث (UNISDR). والانضمام إلى هذا المشروع يحتّم على المدن إلتزام نقاط أساسيّة منها:

– التنظيم والتنسيق على صعيد الحكومات المحلية، لفهم ماهية الكوارث الطبيعية وكيفيّة الحدّ من مخاطرها، وتحديد ميزانيّة لذلك.

– الحفاظ على أحدث البيانات بشأن المخاطر ومَواطن الضعف وتقييم المخاطر، واستخدامها كأساس لخطط التنمية الحضرية، والاستثمار في بنى تحتيّة تحدّ من الأخطار...

– تطبيق أنظمة بناء ومبادئ تخطيط استخدام الأراضي بما يتوافق مع المخاطر..

– إدخال برامج تعليم وتدريب على الحدّ من مخاطر الكوارث، في المدارس والمجتمعات المحلية، وحماية النظام البيئي والمخازن الطبيعية للتخفيف من خطر الفيضانات والعواصف وغيرها من الكوارث التي يمكن أن تتعرّض لها المدينة. كما يجري العمل حاليا على وضع برنامج عام للانذار المبكر. وأنجر لبنان مناهج تدريبية حول إدارة مخاطر الكوارث خاصة بمؤسسة الجيش اللبناني وقوى الأمن الداخلي والوزارات المعنية وكافة المحافظات.

الخلاصة

رغم كل المبادرات والاتفاقيات الدولية التي وقع عليها لبنان، ورغم كلّ الأموال التي أنفقت على البنى التحتية على مرّ السنين وكلّ الدراسات التي عمل بها، لبنان هو اليوم بعيد كلّ البعد عن المرونة في سياساته وادارة خدماته المدينية، الامر الذي يظهر أن الدولة لا تعتمد مبدأ الاستدامة في عملها ولا تعتمد على نظام حوكمة سليمة في سياساتها وانظمتها مما يؤدي إلى العشوائية التي نحن فيها اليوم، فالدولة بدت عاجزة عن ادارة الخدمات العامة والبنى التحتية منذ بداية الحرب الاهلية (1975–

1990) حتى يومنا هذا لاسيما في ظل الانهيار السياسي والاقتصادي وغياب دور المؤسسات العامة الذي نعاني منه. فالمشهد ذاته يتكرر عند كلّ أول عاصفة بحيث تستفيق العاصمة وهي غارقة في المياه، وتتحول الشوارع والطرقات إلى انهار جارفة وتدخل في الكثير من الاحيان المياه إلى المنازل وتجرف السيارات معها، وتنقطع الكهرباء وتطوف النفايات في الشوارع لتصل إلى الانهر والبحر... وبحسب القائم بأعمال الامم المتحدة في لبنان « شوبي شارب» يتكبد لبنان سنويًا حوالي 5,323,000 دولار اميركي بسبب الفيضانات هذا عدى عن الخسائر البشرية، وعدا عن ازدحام السير عند مداخل بيروت المنخفضة شمالًا وجنوبًا، والتي تتحوّل إلى بحيرات لا إمكانية لتصريف مياهها، والسبب في ذلك يعود إلى طبيعة إدارة الموارد والبنى التحتية في الدولة اللبنانية والتي يكون همها الأوحد هو المشاريع الأكثر ربحًا.

المراجع

Department of Energy and change Climate. .(2011) Annual Report and Accounts. the House of Lords by of Commons.

Foresight. .(2008) Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. The Government Office for Science,.

Herbert Girardet. .(2004) Cities, People, Plane. researchgate.

Hugo. .(2013) Official report produced and published by the Government of 'Lebanon'. National Progress Report.

L and Dainty Bosher. .(2011) Disaster risk reduction and 'built-in' resil-ience: towards overarching principles for construction practice. National Center of Biotechnology Information.1-18:(1)35 ،

N, Strachan., S, Pye, R. Kannan. .(2007) Final report on DTI-DEFRA scenarios and sensitivities, using the UK MARKAL and MARKAL-MACRO energy system models. researchgate.

UN Habitat. .(2011) Case studies on climate change and World Heritage. . UNESCO .

UN Habitat. .(2011) Cities and Climate change: responding to an urgent agenda. World Bank Publications.

UNFPA. .(2011) State of World Population. UNFPA.

Walker, Cooper. .(2011) Genealogies of resilience: From systems ecology to the political economy of crisis adaptation. Reaserch Gate ،Volume: 42 issue: 2, page(s): 143-160.

وزارة البيئة. (2019 تشرين الثاني28). موافقة لبنان على ابرام اتفاق باريس، الملحق باتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ.

بنية اللّغة الحواريّة في رواية «رمل الماية»

لـ «واسيني الأعرج»

حيدر الضّايع

الملخّص

إنّ الحوار وسيلة رئيسة من وسائل السّرد القصصيّ، إذ يسهم في رسم الشّخصيّات، ويكشف عن مستواها الثّقافيّ والاجتماعيّ والفكريّ ويقدّم أفكارها وآراءها وهواجسها بشكل مباشر، لأنّه تجسيد لكلام الشّخصيّات وتحرّكاتها، وهو بهذا يدفع عجلة الأحداث إلى الأمام، ويضفي على النّص القصصيّ الحيويّة والتّجدّد.

وانطلاقًا من هذا الدّور المهمّ للحوار، عمد البحث إلى توصيفه في المجتمع العربيّ، وذلك من خلال رواية «رمل الماية» التي اتّجهت نحو استثمار الموروث الشّعبيّ، وكشفت عن الواقع السّياسيّ الذي يسود العالم العربيّ، فصوّرت لنا صورة المجتمع بما يعتلج فيه من ظلم وقهر من جهة، ومن صراع وخيانة من أجل تحقيق الغايات والرّغبات من جهة ثانية، تلك الرّغبات المتفاوتة.

وتوسّلنا من هذه الدّراسة المتواضعة تسليط الضّوء على الحوار السّرديّ وأنواعه وأشكاله المختلفة وعلاقته المتينة بالشّخصيّات ومختلف العناصر السّرديّة.

المقدّمة

إنّ خصوصيّة الشّكل الرّوائيّ وطبيعته المرنة، أسهمتا في سهولة تصوير الواقع، ممّا وثّق الرّابط بين الأدب والمجتمع؛ يقول رولان بارت (R.Barthes): «إنّ الرّواية عمل قابل للتّكيّف مع المجتمع»[1]، وقد «أصبحت الرّواية تملأ حيّزًا متميّزًا في أسواق الكتّاب... إذ غدت وسيلة من وسائل التّربية والتّثقيف والتّرفيه وتهذيب الطّباع وترقيق العواطف وصقلها (من دون أن تكون بالضّرورة ممّا يندرج ضمن الأدب التّعليميّ) وذلك بحكم شموليّتها الثّقافيّة المتميّزة، في الغالب، بالعمق والأصالة الفكريّة... فهي الجنس الأدبيّ الذي يعبّر بشيء من الامتياز، عن مؤسّسات مجموعة اجتماعيّة»[2].

لا شكّ أنّ الحوار في الرّواية ركن أساسيّ تتكون عن طريقه ملامح الشخصيّة وتكتسب المواقف قوّة الإقناع أو التّبرير. ومن إحدى الإشكاليّات أو التحدّيات التي تواجه الروائيّ كيفيّة التعامل مع اللغة، وكيفيّة إجراء حوار بين الشّخصيّات، وهل يعتمد اللّهجات وحدها أم الفصحى أم يزاوج بينهما لتكون هناك لغة وسطى.. يردم من خلالها الفجوة بين الشّخصيّة وعالمها الرّوائيّ، والقارئ وعالمه الواقعيّ.

وقد اجتهد كثيرٌ من الروائيّين في هذا الحقل الرّوائيّ، وأبدعوا فيه، من دون أن يلغوا غيرهم، أو أن يستبدّوا برأيهم. فقد تمكّن نجيب محفوظ من تقديم إنجازات لافتة ومهمّة في لغة الحوار، حيث إنّ الشّخصيّة في كثير من أعماله، تتكلّم وفق ثقافتها، حتّى لَيظنّ القارئ أنّه لا دخل أو تدخّل للرّوائيّ فيما يحصل، وذلك وفق استراتيجيّة مدروسة، وتخطيط واعٍ.. وقد عِيب عليه ذلك من قبل بعض النقّاد.. وهذا أيضاً يحتمل الأخذ والردّ، لكنّه لن يكون من منطلَق الإقصاء يقيناً.

كما نجد الحوار عند آخرين يأتي بلغة السّرد نفسها، بتلك السّويّة العالية، كالحوار في روايات سليم

(1)Roland Barthes. **Le Degré zéro de l’écriture**. Paris: seuil, 1972. P. 25.

(2) عبد الملك مرتاض، في نظريّة الرّواية، ص 34.

بركات؛ إذ لا فرق بين أيّ متحدّث وآخر، من حيث السّويّة، فكلام الإنسان البسيط يأتي ككلام العالم أو المثقّف، مكثّفاً مفعماً باللّغة الجزلة التي لا تليق وثقافة الشّخصيّة، لأنّ السّارد هو الذي يأخذ على عاتقه تفكير الشّخصيّات بفكره، رغم محاولة أيّ كاتب تقمّص شخصيّاته حين كتابتها، ذلك حتّى تكون دالّة على الشريحة التي تعبّر عنها، أو تمثّلها.. وقد يأتي الحوار متأرجحاً بين بين بحسب تطويع الكاتب للغته، ونجد هذا الاجتهاد في بعض من روايات واسيني الأعرج الذي يخلط بين أكثر من لغة حين الحديث، كما في روايته «رمل الماية»، التي يستخدم فيها عدّة مستويات، تتكامل فيما بينها مشهداً مشهداً، منتجة المشهد العامّ.

انطلاقًا ممّا سبق، كان لا بدّ من معالجة الإشكاليّة الآتية: كيف استخدم «واسيني الأعرج» الحوار في روايته رمل المابة؟ وما هي أنواع الحوار التي وظّفها الأعرج ؟

ولقد وقع الاختيار على رواية رمل الماية لـ «واسيني الأعرج» لأنّها إضافة نوعيّة وهامّة للرّواية العربيّة. الأمر الذي يحملنا على قراءتها بأكثر من طريقة، وعلى أكثر من مستوى؛ لأنّها تقول لنا ما نسيناه أو ما يجب أن نعرفه أو نتعرّف عليه.

وسأتّبع في هذا البحث المنهج الوصفيّ الذي يهتمّ بدراسة الظّواهر كما هي موجودة في الواقع، إضافة إلى أنّه يهتمّ بوصف الظّاهرة وصفًا دقيقًا يبيّن أهمّيّتها. والمنهج الوصفيّ هو أساس لتوضيح أيّ ظاهرة، وفي هذا البحث سأقوم بوصف ظاهرة الحوار في الرّواية العربيّة.

أوّلا: تعريف الحوار

أ- الحوار لغة: وردت لفظة الحوار في الكتب والمعاجم العربيّة من مادّتها اللّغويّة (ح و ر)، وجاءت في لسان العرب على النّحو التّالي: «الرّجوع عن الشّيء وإلى الشّيء، حار إلى الشّيء وعنه حَوْرًا ومَحارًا ومَحارَةً وحُؤورًا: رجع عنه وإليه (...) والمحاورة: المجاوبة. والتّحاور: التّجاوب (...) وهم يتحاورون أي يتراجعون الكلام. والمُحاورة: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة، وقد حاوره.»[1]، وفي القرآن الكريم: ﴿وَٱللَّهُ يَسۡمَعُ تَحَاوُرَكُمَآۚ﴾[2].

كما برزت في كتاب الزّمخشريّ: «وحاورته راجعته الكلام، وهو حُسن الجواب وكلّمته، فما ردّ عليه مَحُورَة، وما أحار جوابًا أي ما أرجع»[3].

يتّضح من ذلك أنّ الحوار يقتضي وجود طرفين وأكثر بقصد تبادل الكلام ومراجعته فيما بينهم، فهذه اللّفظة تعني حصول تجاوب وتواصل بين الأشخاص وأطراف الكلام.

ب- الحوار اصطلاحًا: «حديث معلن أو مضمر بين طرفين أو أكثر يوحي ليعبّر من خلاله عن شعوره الدّاخليّ، أو لفكرته، ويحاكي واقعه، ويبيّن معاناته بطريقة فنّيّة إبداعيّة مؤثّرة»[4]، وهو «كلام ذو حساسيّة مفرطة، دائم التّحوّل والتّغيّر، والاختلاف طالما يقع تحت ضغط موجّهات مختلفة»[5]، ويعتمد على ظهور أصوات أو صوتين على الأقلّ لأشخاص مختلفين، ما يجعل الكلام ينسجم بطريقة

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، 4/ 217- 218.

(2) سورة المجادلة، 58/ 10.

(3) محمود بن عمر الزّمخشري (ت 1144م)، **أساس البلاغة**؛ تحق محمود باسل عيون السّود، 1/221.

(4) مريم فرنسيس، **في بناء النّصّ ودلالاته**، ص 95.

(5) محمود عبد الوهّاب، «الحوار في الخطاب المسرحي»، ص 48.

تثير الاهتمام والإعجاب»[1]. ففي الحوار يتوجّب وجود أصوات دالّة على الكلام بين الأشخاص، فجاء تعريف مصطلح الحوار في معجم السّرديّات بأنّه: «الأقوال المتبادلة بين شخصين فأكثر منذ لحظة الالتقاء إلى لحظة الافتراق مع ما يصحب هذه الأقوال من هيئات وإيماءات وحركات، وكلّ ما يخبر عن ظروف التّواصل ترد جميعها في شكل خطاب إسناديّ»[2].

هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك فرقًا بين الحوار والجدال، فهذه الأخيرة تعني «اللّدد في الخصومة بقصد الغلبة»[3]، بينما المحاورة هي «مراجعة الكلام بين المتكلّمين، ولا تلتزم فيه صورة الخصومة، إنّما تغلب عليها صورة الكلام المتبادل بين طرفين»[4]؛ والحوار «عرض دراماتيكيّ في طبيعته لتبادل شفاهيّ بين شخصين أو أكثر»[5]، ولذلك كان لا بدّ من وجود متكلّم ومخاطب، ولا بدّ فيه كذلك من تبادل الكلام ومراجعته.

وهذه التّفرقة بين المدلولين ترجع بطبيعة الحال إلى ماهيّة الموضوع الذي تدور حوله المناقشة والجدال، فالغرض من الجدال «إلزام الخصم وإسكاته، وإن كان مجيبًا حافظًا للرّأي كان الغرض منه أن لا يصير ملزمًا من الخصم»[6]، ويستعمل الجدل في أيّامنا هذه «في طريقة الفكر الذي يعرف ذاته، ويعبّر عن موقفه بتأليف حكم مركّب جامع بين الأحكّام المتناقضة، وكذلك موقف الفكر الذي يقرّر أنّ حكمه على الأشياء لا يمكن أن يكون نهائيًّا، وإنّ هناك بابًا مفتوحًا لإعادة النّظر فيها دائمًا»[7].

إذًا، فالحوار هو القول المتبادل بين المتكلّمين. وهو عنصر هامّ في بناء التّواصل الكلاميّ داخل العمل السّرديّ والقصصيّ.

والحوار في الدّراسات الأدبيّة هو «تقنيّة قصصيّة يعتمد عليها الشّعر والقصّة القصيرة والرّواية والمسرحيّة، لتصوير الشّخصيّات ودفع الفعل إلى الأمام»[8] ولكونه خطابًا مشتركًا بين المؤلّف والقارئ، فهو قناة للاتّصال؛ لذا يعدّ «بؤرة علاميّة، تفصح عن دلالات كثيرة ومختلفة، وتعمل على ربط العناصر القصصيّة بعضها مع بعض»[9]، وتقع عليه مسؤوليّة تطوير الحوادث، واستحضار الحلقات المفقودة منها، إلّا أنّ عمله الحقيقيّ، هو رفع الحجب عن عواطف الشّخصيّة، وأحاسيسها المختلفة، وشعورها الباطن تجاه الحوادث أو الشّخصيّات الأخرى[10].

والحوار السّرديّ أحد العناصر الفنّيّة والتّقنيّة التي أكّدت حضورها بشكل ملفت للانتباه في بناء الرّواية الجديدة، يلجأ إليه الكاتب لإبراز العوالم للشّخوص، فهو الخطاب المنقول الذي يتظاهر فيه السّارد (الرّاوي) بإعطاء الكلمة حرفيًّا، فلا تطرأ على الكلام أيّة تعديلات أو تغييرات، وهذا الخطاب

---

(1) عبيد الحمزاوي، **فنّ الحوار والمناظرة في الأدبين الفارسيّ والعربيّ في العصر الحديث**، ص 3.

(2) محمّد القاضي وآخرون، **معجم السّرديّات**، ص 159.

(3) ابن منظور، **لسان العرب**، 11/ 105.

(4) عبد الحليم حفني، **أسلوب المحاورة في القرآن الكريم**، ص 11.

(5) جيرالد برنس، **المصطلح السردي**؛ تر عابد خزندار، ص 59.

(6) جميل صليبا، **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانكليزيّة واللاتينيّة**، 1/ 391.

(7) **م. ن.**، 1/ 394.

(8) إبراهيم فتحي، **معجم المصطلحات الأدبيّة**، ص 148 – 149.

(9) فيصل غازي النّعيمي. **العلامة والرّواية:** دراسة سيميائيّة – في ثلاثيّة أرض السّواد لعبد الرّحمن منيف. ط 1. عمّان- الأردن: دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، 2009م. ص 218.

(10) محمّد نجم. **فنّ القصّة**. بيروت: دار بيروت للطّباعة والنّشر، 1955م. ص 112.

يماثل النّمط المسرحيّ؛ ويرى ميخائيل باختين (Mikhail Mikhailovich Bakhtin) أنّ الحوار «هو الذي يمنح اللّغة مقوّمات وجودها، وأنّها لا تحيا بدونه»[1]، من خلال تركيزه على التّأسيس للتّحاور بين الشّخصيّات، حيث يترك الكاتب أو الرّوائي الحريّة الكافية للشّخصيّات لكي تعبّر عن نفسها، وتوجّه آراءها الشخصيّة، فتحقّق بذلك النّظرة إلى عالم الموضوع، فتكشف عن أفكارها وثقافتها ومعتقداتها وأبعادها.

من خلال ما سبق نتبيّن أنّ الحوار مهارة لغويّة فطر عليها الإنسان ولا يستطيع أن يمارس حياته من دونها، فهو من أشكال التّواصل، وضرب من الخطابة يدور بين شخصين أو أكثر في العمل القصصيّ، أو بين ممثّلين أو أكثر على المسرح، وهو من أكثر الوسائل التي يعتمد عليها القاصّ في رسم الشّخصيّات وكثيرًا ما يكون الحوار السّلس المتقن من أهمّ مصادر المتعة في القصّة والرّواية، وبوساطته تتّصل الشّخصيّات بعضها ببعض اتّصالًا مريحًا ومباشرًا.

ثانيًا: الحوار الخارجيّ في الرّواية

هو الحوار الأكثر انتشارًا وتداولًا في النّصوص القصصيّة، وهو الذي يدور بين شخصيّتين أو أكثر في إطار المشهد داخل العمل القصصيّ بطريقة مباشرة وأطلق عليه بـ (الحوار التّناوبي)[2]، أي الذي تتناوب فيه شخصيّتان أو أكثر بطريقة مباشرة، ويعدّ هذا الحوار عاملًا أساسيًّا في دفع العناصر السّرديّة إلى الأمام ويرتبط وجوده بالبناء الدّاخليّ للعمل القصصيّ معطيًا له تماسكًا ومرونة واستمراريّة[3]، فبالحوار الخارجيّ لا تطرأ على كلام الشّخصيّات أيّ تعديلات أو تغييرات، بل ينقل الكلام نقلًا مباشرًا وحرفيًّا، وتتبادل الشّخصيّات إرسال وتلقّي الكلام دون تدخّل الرّاوي.

أدّى الحوار الخارجيّ دورًا كبيرًا في الرّواية، فقد أدخل واسيني الأعرج شخصيات تاريخية ودينية في روايته جعلها تتحاور فيما بينها، فتمكّن «من التّعبير عن وجهات نظر توحي بدلالات تاريخيّة وإيديولوجيّة من خلال تخييل التّاريخ عبر تلك الشّخصيّات التّاريخيّة، فما تحكيه دنيازاد للملك شهريار عن قصّة أبي ذرّ الغفّاري ومعاوية يعدّ وجهة نظر انتقاديّة لما هو معروف عن القصّة»[4].

وها هو ينقل لنا حوارًا دار بين معاوية وأبي ذرّ:

- تفضّل شاركنا، لقد أنجزناها على شرفك يا ابن رملة بنت الرّفيعة.
- ما زلت يا سيدي على عهدي القديم. كأس من الحليب، وصاع من التمر.
- ألا يمكن أن تتعلّم أنّ الخير والمال هبة من الله.
- الخير للجميع يا سيّدي.
- أنت تكفر بنعمته تعالى يا ابن بنت الرّفيعة[5].

وجاء أيضًا:

- هاه يا أبا ذرّ، الأغنياء يشكونك لأنك تحرض الفقراء عليهم.

(1) يُنظر: ميخائيل باختين، **شعريّة دوستويفسكي**؛ تر جميل نضيف التّريكي وحياة شرارة، ص 276.

(2) ينظر: فاطمة عيسى جاسم، **غائب طعمة فرمان روائيًّا**، ص 49.

(3) يُنظر: فلتح عبد السّلام، **الحوار القصصيّ**، ص 22.

(4) أوريدة عبود، «استدعاء الشخصيات التاريخية في رواية فاجعة الليلة السابعة بعد الألف»، ص 226.

(5) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 23.

- أنهاهم عن تكديس الأموال.
- الله هو الآمر الناهي، أتنكر علينا نعمته تعالى؟؟؟
- الآية تقول يا سيدي: «والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقون في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم».
- لكنّ الآية نزلت في الأحبار وأغنياء أهل الكتاب من الرهبان ولا يشمل حكمها المسلمين.
- لا؟؟؟ نزلت فيهم وفينا[1].

استدعى الرّوائيّ شخصيّة أبي ذرّ الغفّاري وسافر من خلالها من الحاضر إلى الماضي، من أجل أن يحمل بعض قضايا العصر ليعلّق عليها، ويجيب عمّا بقي غامضًا فترة من الزّمن[2]، فمن ضمن القصص التي حكتها دنيازاد لشهريار قصّة معاوية بن أبي سفيان وأبي ذرّ الغفّاري، وقد وظّفها الكاتب داعيًا من خلالها إلى التّمعّن في التّاريخ المزيّف، والبحث عن الحقيقة التي استدعى واسيني الأعرج شخصيّة أبي ذرّ الغفّاري لأجلها، فقد ناضلت كلّ أنواع الفساد والظّلم الذي ساد التّاريخ الإسلاميّ والعربيّ عبر العصور.

ونجد أنّ الحوار في الرّواية يوضّح لنا الحال السّيّئ في البلاد العربية، وكيف عمّها الظّلم بسبب نخب حاكمة لا تهتمّ إلّا بمصالحها الشّخصيّة.

والأمثلة على ذلك كثيرة في الرّواية، ونستشهد بحوار دار بين الرّاعي والبشير إلمورو؛ جاء في رواية «رمل الماية»:

«يا الله ما علاقة كلّ هذا بالحمار.. ما الذي تغيّر؟؟

- لا يا سيّدي لا تقل حمارًا.
- لم أفهم قصدك.
- في جملكيّة نوميدا – أمدوكال، كلمة حمار نزع معناها الاعتيادي من القواميس العالميّة المعروفة. فالقواميس الأجنبيّة مثلًا لا تدخل البلاد إلّا إذا كانت فيها كلمة حمار تعني «الغزال». تجّار الكتب والقواميس تحايلوا من أجل إدخال بضاعتهم إلى البلاد فانصاعوا لأمر الحاكم واعتبر هو ذلك يوم عيد وطنيّ وانتصار قوميّ على الأوغاد.
- لم أفهم جيّدًا؟؟
- مثلًا تجد كلمة حمار في القاموس الجديد تعني بالأحرف البارزة: نوع من أنواع الغزلان البرّيّة النّشطة، المعروفة بذكائها وتوالدها الكثير، ويستطيع عند الضّرورة مقاومة الأسود، وتنتصر عليها بقدرة الله تعالى. كلّ هذا حدث تنفيذًا لأوامر الحكيم شهريار بن المقتدر بنفسه»[3].

نجد أنّ هذا الحوار استطاع أن يكشف لنا عن بعض جوانب الحياة في آرابيا، فعلى ما يبدو أنّ الحاكم فيها طاغية ظالم، يخشى على نفسه وحكمه من صحوة الشّعب وثورتهم ضدّ جوره، لذا عمد إلى جنوده باستخدام العنف ضدّ الشّعب، فهو يريد أن يطحنهم ويمحقهم كي يبقى آمنًا وسعيدًا؛ فهو لا

---

(1) **م. ن.**، ص 24.

(2) ينظر: نضال الشّمالي، **الرّواية بحث في مستويات الخطاب في الرّواية التّاريخيّة العربيّة**، ص 134.

(3) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 54 – 55.

يهتمّ إلّا بملذّاته وما يرضيه، غير آبه لمصير شعبه؛ وتبدو حاشيته تحت طاعته، تخاف على نفسها من أن يبطش بها في لحظة غضب، لذا تظلّ خانعة له، تُعلي من شأنه وتذلّ نفسها في حضرته، وتخطّط وتبتدع الحيل في سبيل البقاء على قيد الحياة.

من جهة أخرى، نرى أنّ الحوار في الرّواية أسهم في نقل وجهة نظر الشّخصيّات تجاه القضايا السّياسيّة والفكريّة، فهو يتيح للشّخصيّات «أن تعبّر طوعًا أو كراهية عمّا لا يتمّ الكشف عنه، أو استشفافه منه بأيّة تقنيّة روائيّة أخرى»[1]، فلا وجود للحدث الإنسانيّ خارج نطاق الحوار. فها هي ماريوشا تقنع «عمّي الطّاووس بضرورة الثّورة على الظّلم وعدم الاستكانة:

- «ماذا فعلت عندما سرقوا البلاد والعباد؟؟ ماذا فعلت عندما ذبحوا أمامك ذاكرة هذه الأمّة الحزينة حسين مروّة، ومهدي العامل!! هل قلت للظّلم توقّف.
- «ولكن أغمضت عيني حتّى لا أرى الدّم».
- «مثلما فعلت مع ابنك».
- «هذا هو احتجاجي ضدّ الموت».
- «طز فيك وفي احتجاجك. أغمضت عيني حتى لا ترى. ولكنّهم عندما أرادوا سملهما وضعوا داخلهما سفودين ساخنين»[2].

إذًا، فالحوار كان ذا أهمّيّة كبيرة فهو «يفتح ثغرات التّواصل في أبنية الوعي والفكر ليضفي على النّصّ صفة الواقعيّة الفنّيّة»[3]، فقد جسّد الصّراع الفكريّ الذي يعاني منه أغلب المواطنين في المجتمع العربيّ، الصّراع بين الثّورة والاستكانة.

وفي «رمل الماية» أيضًا نجد أنّ الحوار جسّد لنا وجهة نظر وأفكار شخصيّة شهريار في الرّواية، من خلال حواراته مع دنيازاد؛ وهذا حوار من بينها:

- آه يا سيّد الأكوان والأصقاع هكذا تقول كتب التّاريخ التي أعطى أبو عبد الله، محمّد الصّغير الأمر بتدوينها!!؟؟
- الرّعيان. أولاد القحاب. يستاهلون، كان يجب أن يفعل أكثر من ذلك حتّى يقدروا فارق الحياة في كنفه أو تحت السّيطرة القشتاليّة.
- لكن يا سيّدي المشكلة ليست هنا. يبيع الرّقاب والبلاد.
- بلاده وهو مولاها واللّي ما عجبوش الحال يخرج. الله لا يردّه.
- لكنّها البلاد يا سيّد البلاد!!
- البلاد التي يصبح فيها الرّعيان سادة القوم ليست بلادًا»[4].

من خلال هذا الحوار، نلاحظ طريقة تفكير شهريار – الحاكم بأمره – فهو استشاط غضبًا، وجنّ

(1) رولان بورنوف وريان أوئيليه، **عالم الرّواية**؛ تر نهاد التكرلي، ص 168.

(2) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 174 – 175.

(3) صلاح فضل، **شفرات النّص**: دراسة سيميولوجيّة في شعريّة النّصّ والقصيدة، ص 27.

(4) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 253 – 254.

جنونه لأنّ هناك من اعترض على بيع محمّد الصّغير لغرناطة، وتسليمه المدينة من دون قتال، فالمواطن في العالم العربيّ لا يمكن له أن يعترض أو يعطي رأيه في سياسات بلده، فعليه دائمًا بحسب السّلطة – المتجسدّة في شهريار– أن يعيش في الخوف والرّعب من الحاكم الذي يتعامل مع شعبه بقوّة البطش من خلال أجهزة الدّولة البوليسيّة وأذرعها الأمنيّة التي لا تعدّ ولا تحصى، فشبّه شهريار المواطنين بالحيوانات وكلّ ما عليهم فعله هو العلف فقط؛ وفي هذا الحوار تغلغل في فكر الحاكم، فهو مستعدّ أن يفعل أيّ شيء لكي يبقى في سلطته، لدرجة أن يقتل ابنه الوحيد، وكيف لا وكرسيّ السّلطة أغلى ما يملك. ولعلّ هذا ما جعل الحكومات العربيّة «تنفق أكثر ثرواتها في بناء أجهزة أمنيّة قويّة لصدّ الطّموحات الدّيمقراطيّة الشّعبيّة»[1].

استطاع الأعرج أن يوصلنا إلى قناعة بأنّ الاستبداد في العالم العربيّ والإسلاميّ ظاهرة تراكمت عبر التّاريخ، فلم تولد صدفة ولم تتراكم جزافًا، وذلك ابتداء من حكم معاوية حين كان واليًا على الشّامّ بأمر من الخليفة عثمان بن عفّان وصولًا إلى يومنا هذا.

وفي الحوار أيضًا بدا أنّ جبروت وطغيان الحاكم يختفيان أمام التّدخّل الأجنبي، فهو يعتبرهم أصدقاءه، جاء في الرّواية:

هذا، وإنّ أحداث رواية «رمل الماية» كانت تعتمد على مناظرة بين البشير إلمورو والحاكم بأمره، فقد كانت بداية نهاية شهريار، وسارعت في إنهاء حكمه، حيث تبيّن للجميع أنّه لا يصلح لشيء؛ جاء في الرّواية:

- «وهذا سؤال يا البشير. القرآن مآلنا الأوّل والأخير في الحكم.
- ناس الكهف يا سيّدي عاشوا أكثر من الزّمن الذي عشته.
- ولكن يا البشير !!؟؟
- لا يا سيّدي يبدو أنكم لم تقرأوا أهل الكهف؟!
- لقد برمجتها. وسأقرأها إن شاء الله لاحقًا.
- ولكن يا سيّدي، من أين لك بسيّدنا الخضر إذا لم تقرأ أهل الكهف؟!
- سيّدنا الخضر هو سيّدنا الخضر !!؟؟
- سيّدنا الخضر ليس هو سيّدنا الخضر، العالم الجليل، لقد بتر لسانه، وسملت عيونه ورمي على أطراف المدينة، وترك يدور في حلقة مفرغة على ظهر دابّة عجوز»[2].

من خلال هذه المناظرة ومن خلال الحوار الذي جرى بين البشير إلمورو وشهريار، وبنظرة خاطفة تجد نفسك أمام نوعيّة من القادة بلا ملامح، فهو لا يتمتّع بأيّ خاصّيّة ولا بمظهر من مظاهر الزّعامة كالذّكاء الحادّ والموهبة السّياسيّة وقوّة الشّخصيّة بمفهومها الشّامل أو ما يسمّى بكاريزما الزّعامة، فبعد هذه المحاورة خاف الحاكم على سطانه، وبدأ يفقد هيبته، وسرى الضّعف في أركانه، فقرّر قتله تحت التّعذيب، ولكنّه استعان بأصدقائه الشّماليّين لينقذوه من محنته، فلو مات لتحوّل إلى بطل في نظر الشّعب، فما كان منهم إلّا أن أفرغوه من ذاكرته.

---

(1) سيلين بولمي، **جذور الاستبداد في الشّرق الأوسط**؛ تر جلال خشيب، ص 27.

(2) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 305.

ثالثًا: الحوار الدّاخليّ في الرّوايتين.

في هذا اللّون من الحوار ترتدّ الشّخصيّة إلى داخلها؛ لتقيم حوارها مع العالم الخارجيّ، وتعكس موقفها تجاه ما يجري من أحداث، إذ يسعى الكاتب «إلى إقامة حوار مستمرّ فيّاض ينبع من ذهن الشّخصيّة»[1] لكشف أغوارها وتجلية جوانبها الفكريّة والنّفسيّة وتحليل سلوكها. ويرتبط الحوار الدّاخليّ بعلم النّفس، ويفيد من كشوفه وتحليلاته للنّفس البشريّة؛ ومن مظاهره:

أ- المونولوج:

لم يقتصر الحوار في رواية «رمل الماية» على الشّخصيّات فيما بينها، بل تعدّى إلى التّعمّق في نفسيّة الشّخصيّة ذاتها للكشف عن نفسيّتها وأوضاعها الفكريّة من خلال ما يسمّى بالمونولوج أو حوار الذّات مع نفسها، لكشف طبائع الشّخصيّة النّفسيّة والفكريّة، ممّا يؤثّر في المتلقّي ويجعله يحسّ بما تحسّ به الشخصيّة.

«هو حديث النّفس للنّفس، واعتراف الذّات، لغة حميميّة تندسّ ضمن اللّغة العامّة المشتركة بين السّارد والشخصيّة»[2]، فهو لون من ألوان الحوار، لأنّه يستوفي شروطه إذ يجمع بين السّؤال والجواب، فنعمل على «تتبّع مجرى شعور الإنسان وتجسيده»[3]، والحوار الفعّال يجب أن يتجلّى أساسًا في سلوك الشّخصيّات ذاتها، «فهو يدلّ على وعي الشّخصيّة وتفرّدها ويسهم في تطوّر الأحداث»[4]. والمونولوج «كلمة مطوّلة يلقيها الممثّل منفردًا على المسرح لا يشترط فيها أن تكون مناجاة لنفسه، وقد يكون بجواره غيره من شخصيّات المسرحيّة ينصتون إلى ما يلقي»[5].

ومن مزايا المونولوج إضفاء الطّابع الدّراميّ على الشّخصيّة، إذ يتنحّى السّارد جانبًا، تاركًا للشّخصيّة ذاتها أن تعبّر عن مشاعرها وأحاسيسها وأفكارها وهواجسها، كما أنّه يسهم في خلق تنويعات في مسارات الخطاب القصصيّ، لأنّ المونولوج «تنويع على وتر الأنا، إذ يجري تقليب الأنا أو تقلّبها عند عدد يصعب حصره من اللّبوسات التي لا يمكن لكلّ منها أن يتّخذ لبوس الآخر، ثمّ يعود للأنا السّابقة نفسها»[6].

وقد استخدم «واسيني الأعرج» المونولوج كـ «تكتيك» لتقديم المحتوى النّفسيّ للشّخصيّات، والعمليّات النّفسيّة لديها، إذ عكس الحالة النّفسيّة للشّخصيّات فعبّرت عن مكنوناتها ومكبوتاتها، ونقلت حاجاتها النّفسيّة، فقد كان الزّمن ثقيلًا وقاسيًا، فتساءل البشير إلمورو عندما لاحظ بعض العلامات:

«ترى أين هو هذا الكلب الآن؟؟؟ ربّما يكون قد ترك عند انسداد الباب حتّى لا يزعجني. بدأت أشعّة الشّمس تفقد بريقها صفرتها وهي تميل نحو المغيب، منعكسة على ظلمة الكهف. هاه؟؟؟ هاه؟؟؟ هذه فجوات التّبليط...»[7].

ونجده في موضع آخر يصرخ بسبب المآسي التي يقاسيها، ويقول:

(1) عبد السّلام فلتح، **الحوار القصصيّ**، ص 108.

(2) عبد الملك مرتاض، **في نظرية الرّواية**، ص 138.

(3) فاطمة الزّهراء ومحمد سعيد، **الرّمزيّة في أدب نجيب محفوظ**، ص 27.

(4) جواد باقر، «لغة الحوار ودلالاته في الرّواية العراقيّة»، ص 127.

(5) مجدي وهبة وكامل المهندس، **معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب**، ص 398.

(6) صلاح صالح، **سرد الآخر**: الأنا والآخر عبر اللّغة السّرديّة. ص 71.

(7) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 42.

– يا الله لماذا تخلّيت عنّا؟؟؟

عبدناك حتّى تشقّقت الرّكاب من كثرة الرّكوع والسّجود، وتقعّر الجسد وتجوّف الإناء من كثرة الوضوء و... وها أنت الآن تتركنا وحيدين نواجه بصدر مفتوح، أصداء ورماد المدافع الإيطاليّة والجيوش القشتاليّة في حرب غير عادلة قبض ثمنها سلفًا»[1].

فمن خلال المونولوج نلاحظ أنّ البشير إلمورو يمثّل الذّات التي صدمت بالواقع المرّ، فكانت الفاجعة التي استمرّت طويلًا ولم تتوقّف! نعم، إنّها صرخة البشير الموريسكيّ الذي وجد نفسه وحيدًا يصارع في اتّجاه الموت المحتوم، لا أمل له سوى ذاكرته المتجدّدة؛ فالشّخص في المونولوج يجعل من ذاته شخصًا ثانيًا يحاوره ويجري الحديث معه، فيلجأ إلى ما يدور في خلجات نفسه إذ لا يمكنه أن يروي ما لا يعرفه عن نفسه في هذه اللّحظة بالذّات؛ وبهذا يبقى الحوار الدّاخليّ – المونولوج –، الأسلوب الأنسب للكشف عن خبايا النّفس ومكوّناتها باستعمال تقنيّة السّرد.

ب– الارتجاع الفنّيّ

ويسمّى الاسترجاع، وهو أحد أنواع الحوار الدّاخليّ الذي توظّفه الشخصيّة، لاستدعاء أحداث عاشتها في الماضي، وبهذا الاستدعاء يُضاء مساحات من ماضيها. والارتجاع قطع يتمّ أثناء التّسلسل الزّمنيّ المنطقيّ للعمل الأدبيّ، يستهدف استطرادًا يعود إلى ذكر الأحداث الماضية بقصد توضيح ملابسات موقف ما. ويظهر في النّصّ الأدبيّ عندما «يتحدّث فيها المتكلّم عن ذاته وإليها وعن أشياء تمّت في الماضي، أي أنّ هناك مسافة بينه وبين ما يتحدّث... ويمكن أن تدخل فيها التّذكّر وما يتّصل بالاسترجاعات الماضية»[2]. وهذا التّذكّر يؤدّي إلى العودة إلى ماضيه داخل النّصّ من أجل مقارنة بين الوضع الحاليّ للشّخصيّة وبين ماضيها؛ كما ترد اللّواحق في السّرد؛ لإبراز تشابه الوضعين أو اختلافهما.

ومن الارتجاعات الفنّيّة في رواية رمل الماية، تذكّر شهريار لماضي أجداده:

«أوف!! حكموا البلاد والعباد، الإنس والحيوان، وربّما الجانّ. كانت أسماؤهم عالية، عالية مثل صوامع المدينة. قتلوا من استحقّ القتل، أهدروا دم الهاربين والهاربات، وأعفوا على من شاؤوا. فالمغفرة والرّحمة في أيديهم»[3].

إنّ هذا الارتجاع سلّط ضوءًا على ماضي أجداد «شهريار»، فمنح حواره مع نفسه زخمًا لكسر الصّوت الواحد عبر استنطاق الماضي الذي يتداخل مع ماضي شخصيّات أخرى، فهذا الرّجوع أتى ليفصّل تاريخًا نفسيًّا في حوارها المنفرد، فشهريار يعاني من خفاقات عدّة داخل اللّحظة الحاضرة، وهذا له إرهاصات في ماضي الشّخصيّة ليست جديدة له، إنّما لها من الماضي ما يبرّر قيمتها الدّلاليّة عبر الحوار الاستذكاريّ للشّخصيّة.

ج– المناجاة:

هي نوع آخر من أنواع الحوار الدّاخليّ، ويمكن تعريفها بأنّها تفكير الشّخصيّة بصوت عال وبتكثيف وتركيز عاليين[4]. وهي في الأصل تقنيّة مسرحيّة، نشأت مع المسرح الإغريقيّ، وفيها تقوم الشّخصيّة

(1) **م. ن.**، ص 46.

(2) سعيد يقطين، **تحليل الخطاب الروائي**، ص 197.

(3) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 319.

(4) ينظر: فاضل ثامر، **مدارات نقديّة في إشكاليّة النّقد والحداثة والإبداع**، ص 358.

على المسرح بمناجاة نفسها في حديث انفراديّ مسموع، وقد استعارت القصّة هذه التّقنيّة من المسرحيّة في محاولة من المؤلّف القصصيّ لاستيطان الشّخصيّات وتحقيق الموضوعيّة في العمليّة السّرديّة بالاستغناء عن حضور الرّاوي[1]؛ وتعدّ المناجاة خطابًا مضمّنًا داخل خطاب آخر يتّسم حتمًا بالسّرديّة، الأوّل جوّاني والثّاني برّاني، ولكنّهما يندمجان معًا اندماجًا تامًّا في النّصّ[2]:

«سنقول إنّ البشير المجنون، كان يريد حرق المدينة مثل نيرون يوم صمّم على إشعال روما. ولهذا سجن. ولم يسجن بسبب أفكاره السّياسيّة، ثم رأف قلب الحاكم على حاله، فقام بإطلاق سراحه. ويشهد على ذلك قوّالو المدينة (...)

سأترك دنيازاد تروي حكايتها الأخيرة، وعندما تبدأ تباشير الصّباح أكون قد صفّيت كلّ علاقتي وكلّ ما يربطني باللّيلة السّابعة. وفي الصّباح، أذيع مباشرة نبأ الوفاة في حادث طائرة الهلكبتير (...) سأشحن النّاس، وأطلق سراحه. وأعلن كذلك عن تكوين المليشيات مثلما يحدث في الدّول الاشتراكيّة وأحوطهم بالقصر»[3].

وحدّث نفسه قائلًا:

«شيء واحد يجب أن لا يتغيّر، قضيّة حكم الأجداد. يجب أن تظلّ عالقة بالذّهن للاستفادة من أخطاء الماضي وتجاوزها. ونعلن عن عيوبنا بجرأة، وهكذا نغلق الطّريق في وجه القوّالين»[4]. ومن الأمثلة على المناجاة عند الحاكم بأمره أيضًا:

«كنت أحاول أن أقنع نفسي، أنّ ما حدث كان من أجل استمرار الملك. أقنعتني كالأفعى بأن أقبل كلّ شيء يأتي منها. آه يا شهريار يا ابن أمّي. لقد خدعت مثلك. لماذا يا ربّك عتقتها وتركتها حيّة. الفارق الوحيد بيننا يا صاحبي، أنّني سأوقف اللّعبة في اللّيلة السّابعة بعد الألف، لأنقل الزّمن إلى عصر جديد، يبدأ وسط صفاء آخر»[5].

نجد شهريار يمثّل قوى الشّرّ والطّغيان وتزييف الحقائق في الماضي والحاضر، ويؤكّد مبدأ أنّ التّاريخ مزوّر؛ ولكن على الرّغم من كلّ ما يتمتّع به من سلطة إلّا أنّه يعيش في قلق دائم خوفًا من أن يسلب منه عرشه، فهو لم يصعد إلى السّلطة بإرادة الشّعب، بل استولى عليه استيلاء، فيقرّر التّخلّص من كلّ ما حوله حتّى المقرّبين منه، فيخطّط لقتل دنيازاد وولده قمر الزّمان، قبل أن يسبقاه ويفعلا به ما فعل في والده، فكما قيل: «التّاريخ يعيد نفسه».

الخاتمة:

بعد قراءة الرّواية نلاحظ أنّ الشّخصيّات في رواية «رمل الماية» قد جسّدت حياة الإنسان العربيّ، آماله وخيباته، فالكاتب استمدّ أحداث روايته من تدهور الأحداث السّياسيّة في العالم العربيّ. من هنا، استعان «واسيني الأعرج» بالحوار الدّاخليّ والخارجيّمن أجل تقديم الشّخصيّات القصصيّة تقديمًا فنّيًّا دقيقا، متّبعًا الطّريقة التي ينتهجها المحدثون.

استنطق الأعرج شخصيّاته الرّوائيّة ودفعها إلى الكلام، باعتبارها أصواتًا يحمل كلّ صوت منها رؤية

(1) ينظر: أحلام عبد اللّطيف هادي، **جماليات اللّغة في القصّة القصيرة**، ص 54.

(2) ينظر: عد الملك مرتاض، **في نظريّة الرّواية**، ص 137.

(3) ص 374.

(4) م. ن.، ص 375.

(5) م. ن.، ص 331.

خاصّة. وقد استخدم تقنيّة الحوار كوسيلة لاستنطاق هذه الشّخصيّات، إذ أسهمت في سبر أغوارها، والكشف عن أعماقها وطبيعتها وعلاقتها بمن حولها من شخصيّات أخرى أو البيئة التي تعيش فيها أو الأمكنة التي تنتقل إليها، لما يحدثه من تواصل بينها؛ ليؤكّد أنّ التّاريخ مزيّف، وليبرز أنّ ظلم الحكّام لا يتغيّر عبر العصور.

كما يمكننا أن نقول إنّ الحوار ليس وقفة استراحة للكاتب والقارئ، أو تزيين للنّصّ، بل هو تقنيّة لغويّة يلجأ إليها الرّوائيّ قصد دلالة معيّنة، ولا يمكن أن يصل مدلولها إلى القارئ إلّا بواسطتها.

المصادر والمراجع:

- الأعرج (واسيني). **رمل الماية.** ط 1. دمشق: دار كنعان للدّراسات والنّشر، 1993م.
- باختين (ميخائيل). **شعريّة دوستويفسكي**؛ تر جميل نصيف التّكريتي. ط 1. الدّار البيضاء- بغداد: دار توبقال للنّشر- دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، 1986م.
- باقر (جواد). «لغة الحوار ودلالاته في الرّواية العراقيّة». **مجلة الطّليعة الأدبية** (بغداد)، العدد 4، سنة 1980م.
- برنس (جيرالد). **المصطلح السردي**؛ تر عابد خزندار. ط 1. القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة- المشروع القوميّ للتّرجمة، 2003م.
- بورنوف (رولان) و أوئيليه (ريان). **عالم الرّواية**؛ تر نهاد التكرلي. لا ط. بغداد: دار الشّؤون الثّقافيّة، 1991م.
- بولمي (سيلين). **جذور الاستبداد في الشّرق الأوسط**؛ تر: جلال خشيب. لا ط. بيروت: مركز إدراك للدراسات، 2014م.
- ثامر (فاضل). **مدارات نقديّة في إشكاليّة النّقد والحداثة والإبداع.** لا ط. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1987م.
- الحمزاوي (عبيد). **فنّ الحوار والمناظرة في الأدبين الفارسيّ والعربيّ في العصر الحديث.** ط 1. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، 2001م.
- حفني (عبد الحليم). **أسلوب المحاورة في القرآن الكريم.** ط 3. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1995م.
- سعيد (فاطمة الزّهراء محمد). **الرّمزيّة في أدب نجيب محفوظ.** ط 1. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1981م.
- الشّمالي (نضال). **الرّواية بحث في مستويات الخطاب في الرّواية التاريخية العربيّة.** عمان- الأردن: عالم الكتب الحديث، 2000م.
- صالح (صلاح). **سرد الآخر**: الأنا والآخر عبر اللّغة السّرديّة. ط 1. بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، 2003م.
- صليبا (جميل). **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانكليزيّة واللاتينيّة.** لا ط. لبنان: دار الكتاب العالمي، 1999م.

- عبد السلام (فلتح). **الحوار القصصيّ:** تقنيّاته وعلاقاته السّرديّة. ط 1. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1999م.
- عبد اللّطيف هادي (أحلام). **جماليات اللّغة في القصّة القصيرة.** ط 1. الدار البيضاء- بيروت: 2004م.
- عبد الوهّاب (محمود). «الحوار في الخطاب المسرحي». **مجلّة الموقف الأدبي** (بغداد)، العدد العاشر، 1997م.
- عبود (أوريدة). «استدعاء الشخصيات التاريخية في رواية فاجعة الليلة السابعة بعد الألف لواسيني الأعرج». **مجلة الخطاب**، جامعة تبزي وزو، الجزائر، العدد 24.
- جاسم (فاطمة عيسى). **غائب طعمة فرمان روائيًّا.** لا ط. بغداد: دار الشّؤون العامّة، 2005م.
- فتحي (إبراهيم). **معجم المصطلحات الأدبيّة.** لا ط. صفاقس – تونس: دار محمد علي الحامي للنشر، 1988م.
- فرنسيس (مريم). **في بناء النّصّ ودلالاته:** نظم النّصّ التّخاطبيّ. ط 1. دمشق: منشورات وزارة الثّقافة، 2001م.
- فضل (صلاح). **شفرات النّص:** دراسة سيميولوجيّة في شعريّة النّصّ والقصيدة. ط 1. القاهرة: دار الآداب، 1999م.
- النّعيمي (فيصل غازي). **العلامة والرّواية:** دراسة سيميائيّة – في ثلاثيّة أرض السّواد لعبد الرّحمن منيف. ط 1. عمّان- الأردن: دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، 2009م.
- القاضي (محمّد) وآخرون. **معجم السّرديّات.** ط 1. بيروت: دار الفارابي، 2010م.
- ابن منظور، محمّد بن مكرم (ت 711هـ- 1311م). **لسان العرب.** ط 1. بيروت: دار صادر، 1300هـ.
- محمود بن عمر الزّمخشري (ت 1144م). **أساس البلاغة؛** تحق محمود باسل عيون السّود. ط 1. بيروت: دار الكتب العلميّة، 1419هـ- 1998م.
- مرتاض (عبد الملك). **في نظرية الرّواية:** بحث في تقنيّات السّرد. ط 1. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988م.
- نجم (محمّد). **فنّ القصّة.** بيروت: دار بيروت للطّباعة والنّشر، 1955م.
- وهبة (مجدي) و المهندس (كامل). **معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب.** ط 2. بيروت: مكتبة لبنان، 1984م.
- يقطين (سعيد). **تحليل الخطاب الرّوائيّ.** ط 1. بيروت: دار المركز الثقافي العربي، 1989م.
- Roland Barthes. Le Degré zéro de l’écriture. Paris: seuil, 1972.

الموت في قصائد أمل دنقل الأربع:

«ضد من؟» و«زهور» و«السّرير» و«لعبة النّهاية»

جوزيف جواد المقدسي

المقدّمة:

الموت نهاية لحياة دنيا لا يمكن أن يستعيدها الإنسان كما كانت، أو شبيهة بما كانت. ولقد مضى على الإنسان حين من الدّهر، كان فيه مفكِّرًا وباحثًا عمّا أسماه إكسير الحياة، ولكنّ محاولاته كلّها باءت بالفشل، وذهبت أدراج الرياح، فمنذ أن فكّر في ذلك، وحتّى اليوم، وهو ما زال فانيًا إلى أن يرث الله الأرض ومن وما فيها[1].

والشّجون المرتبطة بالموت نبّهت سيلًا من المشاعر الجيّاشة الّتي صبّها العرب في قالب شعريّ مثير. من هنا، يزخر ديوان الشّعر العربيّ بفيض من الصّور الفنّيّة الّتي تحمل أحاسيس ومشاعر الشّعراء الّذين تفنّنوا، وأبدعوا في رسمها، تحديدًا لمواقفهم من الإنسان، وممّا يدور حولهم من الحياة إجمالًا[2]. ولأنّ «الصّورة وسيلة لنقل الشّعور أو الفكرة»[3]؛ فإنّ الشّاعر يرسم صوره، دون زيادة أو نقصان تارة، ويعمد إلى الخيال الّذي يخلق الصّور، ويغوص وراء المعاني في أعماق الفكر، تارة أخرى. وما يحصل من تمايز، بين هذا الشّاعر وذاك، يأتي نتيجة لكون العمل الفنّيّ ينفر من النّمطيّة والجمود، وأيضًا بسبب رغبة الشّاعر في «التّأثير البلاغيّ، فيؤثر استخدام الصّورة وتشكيلها على نحو خاصّ»[4].

ولمّا كان الشّعر العربيّ الحديث يعبّر عن فترة التّحوّل والانتقال الّتي مرّت بها الحضارة العربيّة، فإنّ التّجديد في الشّعر كان نتيجة حتميّة للتّحولات الفكريّة، والاجتماعيّة والسّياسيّة الّتي طرأت على العالم العربيّ[5]، كما أنّ كلّ فترة تحوّل تشهد تحوّلًا في الرّؤية والتّعبير الشّعريَّين، لدى الشّعراء الّذين أحسّوا بهذا التّحوّل؛ «فالشّعر لا يكون شعرًا بدون تجربة روحيّة، وبدون رؤيا، وبدون ثقافة، وبدون فكر، وبدون التزام»[6]، من هنا، نجد أنّ ما نتج عن ذلك هو تباين الطّرق والأدوات الّتي اعتمدها الشّعراء، عبر مختلف مراحل الأدب وعصوره، في تشكيل صورهم الفنّيّة، وتلوين أشعارهم، كلّ حسب مذهبه الأدبيّ، أو منطلقاته الفلسفيّة أو إيديولوجيّته. فالاختلاف والتّجديد في الصّور «لم يبدأ مع فلان أو فلان... وهو مستمر إلى الأبد دون انقطاع... وإنّ لكلّ عصر تجديده ومجدِّديه»[7].

ومن بين هذه القضايا الّتي عالجها الشّعر، وصوّرها، هي قضية الموت. ولأنّ هاجس الموت استحوذ على اهتمام أمل دنقل، فوظّفه في نقل رسالته الشّعريّة إلى القرّاء، فقد اخترت، في بحثي هذا، دراسة

---

(1)- رمضان رضائي، «دلالة الموت في شعر أمل دنقل»، **مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة**، عدد 33، ص: 209.

(2) - نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 5.

(3) - عزّ الدّين إسماعيل، **الشّعر العربيّ المعاصر: قضاياه وظواهره الفنّيّة والمعنويّة**، ص: 115.

(4) - عزّ الدّين إسماعيل، **الشّعر العربيّ المعاصر: قضاياه وظواهره الفنّيّة والمعنويّة**، ص: 358.

(5) - عاطف فضول، **النّظريّة الشّعريّة عند إليوت وأدونيس**، ص 81.

(6)- جهاد فاضل، **قضايا الشّعر العربيّ الحديث**، ص: 16.

(7) - جهاد فاضل، **قضايا الشّعر العربيّ الحديث**، ص: 24.

صور الموت في القصائد الأربع: «ضد من؟» و«زهور» و«السّرير» و«لعبة النّهاية»، من ديوان «أوراق الغرفة 8» لأمل دنقل، لما لها من فرادة جماليّة في تكوين القصيدة.

والسّؤال المطروح: هل إنّ صورة الموت في قصائد أمل دنقل هذه كانت محاكاةً لنظرة سابقيه من الشّعراء، أم أنّه اتّخذ لنفسه اتّجاهًا مغايرًا، في تطويعه لصورة الموت؟

وقد انتهجتُ المنهج الوصفيّ التّحليليّ، لصلاحه ومنفعته الجمّة في تتبّع صور الموت، وأسلوب تشكيلها في القصيدة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ ملامح الصّور تتوسّع، فيثيرها الشّعراء بدلالات جديدة ذات أبعاد روحيّة، وفكريّة، وفلسفيّة تتأرجح بين مختلف الأدوات والطّرق، وعبر مواطن الضّعف والقوّة الّتي شهدها الشّعر العربيّ، إلى أن «انتهت الرومانسيّة إلى أن تكون ظاهرة أدبيّة في الشّعر العربيّ المعاصر، ذلك أنّ القدر قيّض لها شعراء أتوا موهبة خلّاقة، واحساسًا مرهفًا، وثقافة عالية في أسرار الصّياغة العربيّة والأجنبيّة؛ وبذلك مثلوا الرّومانسيّة في أوج تألّقها»[1]، بحيث ظلّت الصّورة تومض بالكثير من الإيحاءات والدّلالات، وظلّ الخيال الشّعريّ لدى الكثرة الغالبة من شعراء العصر الحديث محكوما بإبداع الصّورة الفنّيّة، بما يحقّق للإنسان العربيّ كرامته المهدورة، ويوفّر عليه حرّيته المسلوبة، ويؤهّله لمستقبل ملؤه الحياة الآمنة، فكانوا يحرصون كلّ الحرص على إنجاز أعمالهم الشّعريّة، لخدمة أبناء الأمّة جميعًا، في حدود ما يعرف بمبدأ الالتزام[2]. وهذا الشّعر الجديد من هذا المنظور، هو «فنّ يجعل اللّغة تقول ما لم تتعوّد أن تقوله. إنّه ثورة على اللّغة، وهو نوع من السّحر، لأنّه يجعل ما لم يمكن أن يدرك حالًا قابلًا للإدراك»[3]. فهؤلاء الشّعراء في العصر الحديث، مع الإنسان العربيّ بصفة عامّة، أصبحوا «مأزومين، إن صحّ التّعبير، بقضيّة الموت بسبب الأحوال النّفسيّة الصّعبة، والجوانب العسيرة المختلفة للحياة الّتي يعيشها، ومن ثمّ فالثّقافة الإنسانيّة الحديثة ذات صلة حميمة بفضاء الموت[4]، والشّعر العربيّ بوصفه جزءًا من هذه الثّقافة في شمولها تنبني فيه التّجربة على هذا الأساس، حفاظًا على هويّته، وتلاؤمًا مع ظروف حياته ومتطلباتها المتجدّدة على الدوام»[5].

هذا الشّعر الجديد من أهمّ خصائصه أنّه لا يأنف من الخوض في شؤون الحياة اليوميّة، أو مشكلات الطّبقات الدّنيا؛ ولذلك، فإنّ مفرداته وصوره وأساليبه أصبحت تتّسع لكلّ الموضوعات. وعليه، فإنّ «مواجهة الموت لا تعني الانتحار بل تعني تحمل مسؤوليّة الحياة»[6].

وانسلخ الشّعراء «بعناء، وربّما بدون وعي، من رومانسيّة الجيل الماضي، ليحيلوا الشّعر إلى شيء صلب، إلى بناء متين، يمكن أن يلجأ إليه الإنسان في ساعة الشّدّة... وكان على شعراء الجيل الجديد أن يلتمسوا الخلاص العسير، في شعر يطرح وراءه الرّومانسيّة كلّها، بحرمانها وفتكها، ليصوّر الإنسان العربيّ بفكره، أو وجدانه، في تطوّر دائم مع العالم»[7].

وانطلاقًا ممّا ورد، «كانت جدليّة الحياة والموت هي رسالة بعض الشّعراء إلى جمهورهم، تضع

(1)- نسيب نشاوي، **مدخل إلى المدارس الأدبيّة في الشّعر العربيّ المعاصر**، ص: 288.

(2) - نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 11 - 12.

(3) - أدونيس، **زمن الشّعر**، ص 17.

(4) - لفظ **فضاء الموت** هو للكاتب والنّاقد الفرنسيّ موريس بلانشو: M. blanchot.

(5) - محمد بنيس، **الشّعر العربيّ الحديث بنياته وإبدالاتها**، ص 211.

(6) - عبد الوهّاب البيّاتي، **تجربتي الشّعريّة**، ص: 81.

(7) - شكري عيّاد، **نازك الملائكة والحوار مع الماضي: الرؤيا المقيّدة**، ص: 87.

الخصب مكان الجفاف، والأمل مكان اليأس، والحياة مكان الموت، والنّصر مكان الهزيمة»[1].

1 – تعريف الموت

لغةً: جاء في لسان العرب في مادّة «موت» الآتي: الموت، والمَوَتان ضدّ الحياة والمُوات، مات الإنسان يموت موتًا[2]. الميم والواو والتّاء أصل صحيح يدلّ على ذهاب القوّة من الشّيء، ومنه الموت خلاف الحياة[3]. ومات من باب خاف، و»مِتُّ» أموت لغة ثالثة، وهي من باب تداخل اللّغتين، ومثله من المعتلّ دِمت تدوم. والموت: السّكون أو النّوم الثّقيل. ويقال: مات الرّجل إذا نام. وكانت العرب تسمّي النّوم موتًا والانتباه حياة. ويقال أيضًا: أماته الله، والمَوْتَةُ أخصّ من الموت. ويقال في الفرق «مات الإنسان»، و»نفقت الدّابّة». ومات يصلح في كلّ ذي روح. ورجل موتان الفؤاد أي بليد[4].

وتعدّدت أسماء الموت في كتب اللّغة ومعظمها من ألفاظ المؤنث. فيقال للموت مَنِيّة، وحِمام، وسام، ومنون، ومَنى، وشَعوب لأنّها تشعب الخلائق أي تفرّقها، وحَيْن فيقال: نزل بفلان الحَيْن أي الموت والهلاك، وأيضًا أمّ قَشْعَم[5]، وأُمّ اللُّهَيم[6]، وأُمّ الدُّهَيم[7]، والموت والمنيّة. ومن ألفاظ الموت: الرّدى، والهلاك، والثّكل، والوفاة، والخَبال. ومن الكنايات عن ذكر الموت: لاقاه ووفاه حِمامه، واستأثر الله به، ونقله إلى دار كرامته، وعوجل إلى رحمة ربّه، واختار له الله ما اختار لأصفيائه من جواره، ومنه أجن في حفرته، وأقضى إلى ربّه وأجنه ضريحه، وصار إلى عمله، وما كدح لنفسه»[8]. ويستعار الموت للأحوال الشّاقّة: كالفقر والذّلّ والسّؤال، والهرم والمعصية، ويقع على أنواع بحسب أنواع الحياة: فمنها ما هو بإزاء القوّة النّامية الموجودة في الحيوان والنّبات، ومنها زوال القوّة الحسّيّة، ومنها زوال القوّة العاقلة وهي الجهالة، ومنها الحزن والخوف المُكدِّر للحياة، ومنها المنام، وقد قيل: المنام الموت الخفيف، والموت: النّوم الثّقيل[9].

اصطلاحًا: عرّف المتقدمون الموت بتعريفات عدة منها: انقطاع تعلّق الرّوح بالبدن، ومفارقته، وحيلولة بينـهما، وانتقال من دار إلى دار[10]، وهو صفة وجوديّة خلقت ضدًّا للحياة[11]، أو عدم الحياة عمّا من شأنه أن يكون حيًّا[12]، أو هو تعطّل القوى عن أفعالها؛ وترك النّفس استعمال الجسد.

والموت، من النّاحية القانونيّة، هو اللّحظة الّتي يتوقّف المرء فيها عن الحياة، واللّحظة الّتي يتحوّل فيها الجسم إلى جثّة. ومن خلال ما سبق، نجد أنّ الموت هو انتهاء الحياة، وانعدامها، لانفصال

---

(1)- أحمد المعداوي، **أزمة الحداثة في الشّعر العربيّ الحديث**، ص: 172.

(2)- ابن منظور (630 – 711 ه)، **لسان العرب**، مج 14، ص: 147. / مادّة: موت

(3)- أحمد بن فارس (395 ه)، **معجم مقاييس اللّغة**، جزء 5، ص: 283. / مادّة: موت

(4)- الفيّوميّ، (770 ه)، **المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير**، ص: 223. / مادّة: موت.

(5)- ابن منظور (630 – 711 ه)، **لسان العرب**، مج 12، ص: 110. / مادّة: قشعم.

(6)- ابن منظور (630 – 711 ه)، **لسان العرب**، مج 13، ص: 245. / مادّة: لهم.

(7)- الزّمخشريّ (467 - 538 ه)، **المستقصى في أمثال العرب**، جزء 2، ص: 151.

(8)- الهمذانيّ، (320 أو 327 ه)، **كتاب الألفاظ الكتابيّة**، ص: 240.

(9) - ابن منظور (630 – 711 ه)، **لسان العرب**، مج 14، ص: 147. / مادّة: موت

(10)- القرطبيّ (671 ه)، **التّذكرة في أحكام الموتى وأمور الآخرة**، ص: 4.

(11)- ابن عابدين (1198 – 1252 ه)، **ردّ المحتار على الدّرّ المختار (حاشية ابن عابدين)**، جزء 3، ص: 77.

(12)- عبد الرّحمن بن أحمد الإيجيّ (756 ه)، **المواقف في علم الكلام**، ص: 140.

الرّوح عن الجسد، وما ينتج عن ذلك من حدوث تغيرات فيه تؤكد ذلك[1].

نشأت مشكلة الموت في وجدان الإنسان منذ أقدم العصور، وشغلت عقله؛ وما تزال، يحار في أمرها وتفسيرها. فالموت كيفيّة وجودية تطال كلّ شيء، فلا يتصوّر إلّا في ما له وجود؛ بما فيها الجمادات. وهو نوعان: طبيعيّ واخترامي، والطّبيعي يقال له: الأجل المسمّى، وهو انقضاء الحياة بالأسباب اللّازمة الضّرورية. والموت الاخترامي هو انطفاء الحياة لا للأسباب الضّروريّة، بل بعارض، كالقتل أو غيره. والموت من المواقف النّهائيّة الّتي يصطدم بها الإنسان عند اختباره الفناء كحدّ لوجوده، وواحد من أفجع حدود الإنسان وأكبر مصدر لقلقه وهلعه، ما يجعله يسمو بروحه ويلتفت إلى الأهمّ، لأنّه يلحّ عليه أن يعيش الحياة في أصالة، ويثير فيه شجاعته، ويهزّه ككلّ. وللموت نوع آخر هو الموت الإراديّ، وهو إحياء النّفس بإماتة الشّهوات والإيمان الحقّ، وتقابله الحياة الطّبيعيّة الّتي تمثّل بقاء النّفس في الغبطة الأبديّة، كما في المفهوم الدّينيّ؛ وبقاءها بما تستفيده من علوم حقيقيّة، تبرأ بها من الجهل، كما يعتقد الفلاسفة. فالموت في سبيل الله حياة. ومن مات عن هواه وعن جهله، حيا[2].

2 – **صور الموت في القصائد الأربع:**

تناول الشّعراء العرب شعريّة المرض، أي الشّعر المصوّر الأمراض الّتي عانوا منها، والّتي أودَتْ بحياة بعضهم، من المتنبّي في وصفه «الحمى»[3]، إلى شعرنا العربيّ المعاصر مع أمل دنقل، بقصائده الثّلاث عشرة البديعة الّتي كتبها قبيل موته في ديوانه الأخير «الغرفة رقم 8»، في الدّور السّابع بالمعهد القوميّ للأورام، المكان الّذي انتقل منه شاعرنا أمل دنقل إلى مثواه الأخير، بعد صراع شديد مع مرض السّرطان، في آخر سنة وثلاثة أشهر من عمره القصير. ومن بين هذه القصائد الثّلاث خمس قصائد قرضها الشّاعر أثناء إقامته بالغرفة رقم ثمانية، في الفترة ما بين فبراير 1982 إلى مايو 1983م، وهي: «ضد من؟»، و»زهور»، و»السّرير»، و»لعبة النّهاية»، وقصيدة «الجنوبيّ». ولقد نسّق أمل دنقل في تلك القصائد بين واقعه الّذي يحاصره بمرض قاتل، وبين روحه ومشاعره الّتي تأبى الخضوع والاستسلام، وهذا التّنسيق هو الّذي يحّدد العبقريّة لدى الشّاعر؛ إذ «ليست الصّورة وحدها مهما بلغ جمالها، ومهما كانت مطابقتها للواقع، ومهما عبّر عنها الشّاعر بدقّة، هي الشّيء الّذي يميّز الشّاعر الصّادق، وإنّما تصبح الصّور معيارًا للعبقريّة الأصليّة، حين تشكّلها عاطفة ساندة، وسلسة من الأفكار والصّور ولدتها عاطفة ساندة، وحين تتحوّل فيها الكثرة إلى وحدة، والتّتالي إلى لحظة واحدة، يضفي عليها الشّاعر من روحه حياة إنسانية وفكرية أخيرًا»[4].

وإنّ أيّة قراءة لهذه القصائد «لا بدّ أن تنتهي إلى أنّها محاولات للانتصار على الموت، ولانتزاع الحياة من براثنه، فهي قصائد مقومة، هدفها الأوّل نزع البراثن القمعيّة عن غول الموت الرّهيب، وتحويله إلى كائن مستأنس، تنقلب صورته الوحشيّة إلى صورته الإنسيّة، بسحر الشّعر الّذي يؤنسن الموت، ليجعله كائنًا مألوفًا، قابلًا للتّأمّل والتّفكّر والتّدبّر، بعيدًا من كلّ الرعب الّذي يلازمه»[5]. وهذه الصّورة أطلق عليها الدّكتور جابر عصفور مصطلح «أنسنة الموت»[6].

(1)- أحمد عبد الدّائم، **أعضاء جسم الإنسان ضمن التّعامل القانونيّ**، ص: 201 - 202.

(2)- عبد المنعم الحفني، **المعجم الشّامل لمصطلحات الفلسفة**، ص: 851 - 852.

(3)- انظر قصيدته: «من الحِمام إلى الحِمام».

(4)- عبد المالك ضيف، «بنية الصّورة الشّعرية في النّصّ الشّعري المعاصر»، **مجلّة حوليّات الآداب واللّغات**، مج 2، ص: 290.

(5) - نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 55.

(6)- جابر عصفور، **عوالم شعريّة معاصرة: صلاح عبد الصّبور - أمل دنقل - محمود درويش**، ص: 192 - 193.

ونبدأ بتقصّي لوازم الموت، وعوامل أنسنته، وتأمّلها في هذه القصائد الأربع:

أ- **زهور:**

يقول أمل دنقل في قصيدته «زهور»:

«وسلالٍ منَ الوردِ،

ألمحُها بينَ إغفاءةٍ وإفاقةْ

وعلى كلّ باقةٍ

اسمُ حاملِها في بطاقةْ

تتحدَّثُ لي الزّهراتُ الجميلةُ

أنّ أعينَها اتّسعت – دهشةً –

لحظةَ القطفِ،

لحظةَ القصفِ،

لحظةَ إعدامِها في الخميلةْ!

تتحدّثُ لي..

أنَّها سقطَتْ من على عرشِها في البساتينِ

ثمّ أفاقَتْ على عرضِها في زجاجِ الدَّكاكينِ، أو بينَ أيدي

المنادينَ،

حتى اشترَتْها اليدُ المتفضلةُ العابرةْ

تتحدَّثُ لي..

كيفَ جاءَتْ إلَيَّ..

(وأحزانُها الملكيَّةُ ترفعُ أعناقَها الخُضرَ)

كي تتمنّى ليَ العمرَ!

وهي تجودُ بأنفاسِها الآخرةْ!!

كلُّ باقةْ..

بينَ إغماءةٍ وإفاقَةْ

تتنفَّسُ مثلي – بالكادِ – ثانيةً.. ثانيةْ

وعلى صدرِها حمَلَتْ – راضيَةْ...

اسمَ قاتلِها في بطاقَةْ!»[1]

---

(1)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 370 - 371.

تتكثّف الصّور في هذه القصيدة القصيرة، لتصل بين الذّات والموضوع، بما يدنيهما إلى حال من الاتّحاد؛ فتصبح الذّات هي موضوعها، والموضوع هو عين الذّات؛ كأنّنا إزاء لعبة المرايا المتقابلة الّتي يغدو كلّ طرف فيها غيره، في عمليّة المخايلة الإبداعيّة، أو عمليّة التّقمّص الوجدانيّ الّذي يجعل من الشّاعر موضوعه، أو يجعل من الموضوع صورة أخرى لشاعره[1]. فيرى الشّاعر نفسه في الزّهور، ويرى الزّهور في نفسه، كما لو كان كلاهما طرف في عمليّة التّقمّص الّتي يتحدث عنها علماء النّفس، فتتحدّث إليه الزّهور عن اتّساع أعينها، من الدّهشة، لحظة الموت، وكيف أفاقت في عالم ما بعد الحياة معروضةً للبيع. وتغدو الثّنائيّة أحاديّة في هذا السّياق، حيث يغدو المريض كالزّهور يتقبل قدره باستسلام، فلا يغدو الموت مخيفًا أو مريعًا[2].

ب- السّرير:

ويستأنس الموت من خلال قصيدة «السرير» الّتي تقابلنا بمبدأ الثّنائيّة مرّة أخرى، وتمضي في أفق أنسنة كلّ ما ليس بإنسان، فيقول الشّاعر على النحو الآتي:

«أَوهَموني بأنَّ السّريرَ سريري!

أنّ قارِبَ «رع»

سوفَ – يحمِلُني عبرَ نهرِ الأفاعي

لأولدَ في الصّبح ثانيةً.. إنْ سَطَعْ

(فوقَ الورقِ المصقولْ

وَضَعوا رقمي دونَ اسمْ

وضعوا تذكرةَ الدَّمْ

واسمَ المرضِ المجهولْ)

أَوهَموني فصدَّقْتُ..»[3]

في هذه المرّة، يبدو سرير الشّاعر الّذي يرقد عليه، في الغرفة 8، مثل قارب «رع»[4]، أي مثل قارب يسبح في نهر يصل الحياة بالموت، فإمّا الوصول إلى شاطئ الحياة، وإمّا الغوص في نهر السّكون، صوب نهاية الحياة، وأول شاطئ الموت[5]، فينطلق من شاطئ الموت، مجتازًا ما يقابله في النّهر من الأفاعي، مؤكّدا جدليّة الموت والحياة المتكرّرة ما بين غروب الشّمس وشروقها. ولقد أوهموا الشّاعر بأنّ سرير المرض سيكون كذاك القارب الحامل الأرواح، لتولد من جديد في العالم الآخر، باعثًا في نفسه الأمل في شفائه. فسريره سيعبر به في رحلة من المرض الّذي يقرّبه من الموت، ليبلغ به إلى شاطئ الحياة؛ وهكذا تقع علاقة المقاربة بين سريره الخاصّ، وبين مركب الشّمس، قارب رع. والإنسان

(1)- نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 57.

(2)- جابر عصفور، **عوالم شعريّة معاصرة: صلاح عبد الصّبور - أمل دنقل - محمود درويش**، ص: 195 - 196.

(3)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 372.

(4)- قارب رع: في الأسطورة الفرعونيّة، وهو مركب الشّمس، والمركب الخشبيّ الّذي كان الفراعنة الملوك يضعونه في قبورهم، لكي تولد أرواحهم من جديد، وتتوحّد بروح إله الشّمس «رع»، في رحلة النّهار الّتي يتّجه فيها من الشّرق إلى الغرب، ورحلة اللّيل الّتي يتّجه فيها من الغرب إلى الشّرق، حيث يولد صباح جديد.

(5)- جابر عصفور، **عوالم شعريّة معاصرة: صلاح عبد الصّبور - أمل دنقل - محمود درويش**، ص: 197 - 198.

الدّاخل إلى السّرير يغدو رقمًا، على قصاصة من ورق معلّقة على سرير المرض، إلى جانب فصيلة الدّم، واسم المرض يشترك دلاليًّا مع الأفاعي الّتي قد تنهش الرّاحل في سرير رع، أو سرير المرض، في اتّجاه واحد من اللاعودة. ويتابع الشّاعر:

«(هذا السَّريرْ

ظَنَّني – مثلَهُ – فاقدَ الرُّوحِ

فالتصقَتْ بي أضلاعُهُ

والجمادُ يضمُّ الجمادَ ليحمِيَهُ من مواجهةِ النَّاسِ!)

صِرْتُ أنا والسَّريرْ..

جسدًا واحِدًا.. في انتظارِ المصيرْ!

(طولَ اللَّيلاتِ الألفْ

والأذرعةُ المعدنْ

تلتفُّ وتتمكَّنْ

في جسدي حتَّى النَّزفْ

صِرْتُ أقدرُ أنْ أتقلَّبَ في نَوْمَتي واضطجاعي

أنْ أحرِّكَ نحوَ الطعامِ ذراعي..

واستبانَ السَّريرُ خِداعي..

فارتعشْ!

وتداخلَ – كالقنفذش الحجريذش – على صمته وانكمشْ

قلْتُ: يا سيّدي.. لِمَ جافَيْتَني؟

قالَ: ها أنْتَ كلَّمْتَني..

وأنا لا أجيبُ الَّذين يمرُّونَ فوقي

سِوى بالأنينْ»[1]

في هذا المقطع يلجأ الشّاعر إلى تقنيّة «التّشخيص»[2] الفنّيّة الجماليّة في قوله «ظنَّني – مثلَهُ – فاقدَ الرّوح»، فهو لتوفير الشّعريّة لأسطره يستخدم التّشخيص، إذ الظنّ من صفات الإنسان، ثمّ يرسم أنّ ذلك السّرير أصبح جمادًا مثله، مستعينًا بالتّشبيه، فيتوحّد الشّاعر بالسّرير، ويصيران جسدًا واحدًا ينتظر المصير عينه. ويواصل الشّاعر تخيّله، فينتج صورًا مجسّمة، من خلال تقنيّة «التّجسيم»[3]، فيتخيّل أنّ للسّرير أذرعًا، كأذرع الإنسان، تلتفّ حول جسده المريض، فيستحيل السّرير جسمًا على وجه الاستعارة. ولما استطاع الشّاعر أن يتحرّك، ويمدّ يده للطعام، اكتشف السّرير خداعه له، فنكون أمام

(1)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 372 - 374.

(2)- التّشخيص: ويكون بإلحاق المشاعر والصّفات الإنسانيّة بالمعنويّ المجرّد والماديّ الحسيّ الجامد.

(3)- التجسيم: هو إعطاء ما ليس له جسم جسمًا يكون دالاًّ عليه.

صورة تشخيصيّة أخرى. ولقد حول الشّاعر الحدث العاديّ المتمثل في اهتزاز السّرير، حينما تقلّب ومدّ يده، إلى حدث غير عاديّ عبر الرّؤية الشّعريّة، والتّحليق بأجنحة الخيال، ليصوغ علاقة جديدة تربط بين المريض والسّرير؛ فكانت هذه الصّورة ارتعاشًا وخوفًا وانكماشًا[1]. كما استنطق الشّاعر السّرير، فتجلّت دلالة السّرير بوضوح على أنّه معبر للحياة أو الموت، ثمّ يقول:

«فالأسِرَّةُ لا تستريحُ إلى جسدٍ دونَ آخرَ

الأسِرَّةُ دائمةٌ

والَّذينَ ينامون سرعانَ ما ينزلونْ

نحوَ نهرِ الحياةِ لكي يَسبَحوا

أو يغوصوا بِنهرِ السّكونْ!»[2]

في هذا المقطع، يؤكّد الشّاعر أنّ الموت باق ودائم، ولا يفرّق بين جسد وآخر، وأنّ كلّ الأجساد المارّة فوق ذلك السّرير تعبر إلى مصيرها المحتوم، إمّا إلى الحياة أو إلى الموت.

ج- ضد من:

إذا كانت قصيدتا «زهور» و«السّرير» تعتمدان على مبدأ الثّنائيّة، من حيث اقترانهما بإحدى لوازم الموت، في مدى الاتّحاد الحواريّ بين الذّات والموضوع، فإنّ قصيدة «ضد من» تمضي في الأفق، على هذا النّحو:

«في غُرفِ العمليّات،

كان نقابُ الأطبّاء أبيض،

لونُ المعاطف أبيض،

تاجُ الحكيمات أبيض، أرديةُ الرّاهباتِ،

الملاءاتُ،

لونُ الأسِرَّة، أربطةُ الشّاش والقطن،

قرصُ المنوّمِ، أُنبوبةُ المصل،

كوبُ اللَّبن.

كلُّ هذا يشيعُ بقلبي الوهن.

كلُّ هذا البياض يُذكِّرُني بالكَفَنْ!»[3]

انتقل الشّاعر في عمليّة تحويل الأشياء، والجمادات المحيطة به، في غرفة المرض، إلى الرّموز، ومن توظيف الجمادات والمرئيّات المجسّدة إلى استحضار الجمادات والمرئيّات غير المجسّدة وتوظيفها[4].

---

(1)- نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 57.

(2)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 374.

(3)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 368.

(4)- نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 60.

والرّمز الشّعريّ، هنا، هو اللّون الأبيض الّذي يشكّل صورًا بصريّة، جميع دلالتها تحيل إلى صورة لون الكفن، وكأنّ الشّاعر يرى نهايته، من خلف الغيب. وأبرز ما في هذه القصيدة تكرار اللّون الأبيض الّذي يفترش كلّ شيء حول المريض، ثمّ يتابع الشّاعر قائلًا:

«فلماذا إذًا متُّ..

يأتي المعزّون متّشحين..

بشاراتِ لونِ الحِداد؟

هل لأنَّ السّواد..

هو لونُ النّجاة من الموتِ،

لونُ التَّميمةِ ضدّ.. الزَّمنْ،

ضدّ مَنْ..؟

ومتى القلب – في الخفقان – اطمأن؟!

بينَ لونَيْنِ: أَستقبِلُ الأصدقاء..

الّذين يَرَون سريري قبرًا

وحياتي.. دهرًا

وأرى في العيونِ العميقةِ

لونَ الحقيقةِ

لونَ ترابِ الوطنْ!»[1]

وفي هذه المقطوعة، يستحضر الشّاعر رمزًا آخر هو اللّون الأسود، لون الحداد الّذي يتّشح به المعزّون عندما سيموت، ومنه يصل إلى صياغة المفارقة الّتي تصل بين السّؤال عن تضادّ الأبيض / المرض، والأسود / الحداد، ويتبع السّؤال الأوّل السّؤال الثّاني عن إمكانيّة أن يكون السّواد هو لون النّجاة من الموت أو أنّه لون تميمة ضدّ الزّمن؟[2]. ولكن أيّ زمن؟ فكلّ شيء إلى انتهاء، والموت مزروع في وعي الإنسان، مهما حاول الوعي الفرار منه. وبعد أن قاده وعي البياض إلى وعي السّواد، يرى الشّاعر في عمق العيون سواد الموت، لون الحقيقة، ولون تراب الوطن.

د– لعبة النّهاية:

أمّا القصيدة «لعبة النّهاية»، فتتميّز عن سابقاتها بما وصلت إليه درجة أنسنة الموت فيها. فعنوان القصيدة نفسه لا يخلو من السّخرية الّتي تنزع براثن الخوف من الموت الّذي يغدو أنيسًا وأليفًا، وطفلًا لاهيًا معنا، في لعبة تجمعنا وإيّاه، على نحو مباشر، من غير لوازم رمزيّة تُبنى على ثنائيّات موازية في الدّلالة»، بل «تتبني صورة أنسنة الموت على المفارقة الّتي تزيل عن الموت براثنه الوحشيّة، وكلّ ما يحيط به من إيحاءات الخوف والرّعب، فتصوّره في الصّورة الرّمزيّة الّتي اعتدنا أن نراها للحبّ: طفلًا بريئًا جميلًا، يحمل جعبة سهام فضّيّة أو ذهبيّة، يحملها في وعاء كالقيثارة، ويطلق منه السّهام

(1)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 368 - 369.

(2)- نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 61.

الّتي تخلق الحبّ في قلوب العاشقين، أو الموت في قلوب الفانين الّذين تربط بينهم السّهام العفويّة الّتي تتجاوز فيها العشوائيّة والبراءة»[1]. وتمضي القصيدة على هذا النّحو:

«في الميادين يجلس،

يطلق – كالطّفل – نبلته بالحصى..

فيصيب بها من يصيب من السّابلة!

يتوجّه للبحر،

في ساعة المدِّ:

يطرح في الماء سنّارة الصّيد،

ثم يعود..

ليكتب أسماء من علقوا

في أحابيله القاتلة!

لا يحبّ البساتينَ..

لكنّه يتسلّل من سورها المتآكلِ،

يصنع تاجًا:

جواهرُهُ.. الثّمرُ المُتعفِّنُ،

إكليلُهُ.. الورقُ المُتغضِّنُ،

يلبسُهُ فوقَ طوقِ الزّهورِ

الخريفيّةِ

الذّابلة!»[2]

صورة المفارقة تحوّل صورة «ملاك الحب الصغير» إلى «ملاك الموت الصغير»، وتجعلهما وجهَيْنِ لحقيقة واحدة هي الوجود. ولكنّ تصوير طفل الموت الصّغير لا يخلو من السّخرية، فهي صورة طفل يلهو بالنّبلة الّتي يطلقها على العابرين، بلا مقصد محدد أو هدف مرسوم في ذهنه من قبل، فالأمر كلّه لعبة وجود، لا ينبغي أن نفتّش فيها عن معنى عقلانيّ يحتويها أو يبرّرها، بل كل ما علينا أن نقبله نحن هو السّابلة، ولا نعرف متى تصيبنا حصى النّبلة القاتلة[3].

وتتكامل صورة أنسنة الموت الكليّة الأساسيّة بصور المفارقة، وما يلحقها من تحوّلات تأتي بما يشبه المفاجآت، إلى أن نصل إلى القسم الثّاني من القصيدة، ونصعد في مدرجها الدّلاليّ، فنقرأ عن تحوّلات الطّفل – الموت، حيث يقول الشّاعر:

---

(1)- جابر عصفور، **عوالم شعريّة معاصرة: صلاح عبد الصّبور ـ أمل دنقل ـ محمود درويش**، ص: 201.

(2)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 375 - 376.

(3)- جابر عصفور، **عوالم شعريّة معاصرة: صلاح عبد الصّبور ـ أمل دنقل ـ محمود درويش**، ص: 202.

«يتحول: أفعى.. ونايا

فيرى في المرايا:

جسدَين وقلبَين متّحدَينِ،

(تَغيم الزَوايا

وتحكي العيونُ حكايا)

فينسلُّ بينهما..

مثل خيطٍ من العرق المتفصِّد،

يلعقُ دفءَ مسامِهما،

يغرسُ النَّابَ في موضعِ القلبِ:

تسقطُ رأسُ الفتى في الغطاء،

وتبقى الفتاة..

محدِّقةً

ذاهلَةْ..!»[1]

وهكذا، تتبدّل صورة الموت وتتحوّل، ويتثبّت إحكامه للعبة النّهاية في الميادين، فيصطاد ضحاياه بنبلة طفل ويصطادهم في البحر بسنّارة. أمّا حين يرى قلبَيْنِ متّحدَيْنِ، فإنّه يتحوّل لأفعًى تتسلّ بينهما، كخيط العرق، من دون أن يشعرا بها، وتغرز نابها في القلب. وفي نهاية القصيدة، رأى الشّاعر الموت، وهو واقف بجوار سريره، فيقول:

«أمس: فاجأتُهُ واقفًا بجوار سريري

مُمسكًا – بيدٍ – كوبَ ماءْ

ويدٍ – بحبوبِ الدّواءْ

فتناولْتُها!..

كانَ مبتسِمًا

وأنا كنْتُ مستسلِمًا

لمصيري!!»[2]

في هذا المقطع النّشيديّ، يبتكر الموت طريقة جديدة ومغايرة، يلعب بها لعبة النّهاية مع الشّاعر المستلقي على سرير الموت، فالموت الّذي كان كالطّفل في طريقة اصطياده لضحاياه، ثمّ أصبح أفعًى تغرس نابها في قلب الضّحية، تحوّل هنا إلى طبيب أو مرافق للشّاعر المريض، يقف بجوار سريره، ويعطيه الدّواء بيده، وهو مبتسم. وهذه النّهاية المفارقة المفتوحة الّتي تتجلّى فيها صياغات جديدة،

(1)– أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 376 – 377.

(2)– أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 377.

لعلاقة الموت بالإنسان، في لعبة النّهاية، تثير التّساؤلات والجدل: هل الموت يسخر من الشّاعر المريض، بعدما أيقن أنّه في قبضته، وأنّه رهن إشارته؟ أم أنّ الموت ابتكر هذه الطّريقة، ليطيل عمر الشّاعر المريض، ليرى الموت بعينيه، أكثر من مرة؟ أم أنّ الموت أصبح صديقًا للشّاعر؟

1- الشّاعر يتنشّق رماد الموت:

لم يفارق الموت شعر أمل دنقل منذ قصيدته الشّهيرة «كلمات سبارتاكوس الأخيرة». فمنذ ذلك الحين، وهو يرى الموت حوله في كل مكان، وربّما كان ذلك بسبب ما أحدثته هزيمة 1967م. من إحساس بالموت تغلغل في كلّ شيء. وكان إحساس الشّاعر بالموت إحساسًا وجوديًّا، فيبدو الموت معه، كما لو كان يتخلّل ذرات الوجود. ولذلك، كتب عن حياته قصيدة «سفر ألف دال»، أي سفر أمل دنقل، في ديوان العهد الآتي. وبدأ السّفر الذّاتيّ بالإصحاح الأوّل الّذي يقول فيه:

«القِطاراتُ ترحل بين قضيبيَنِ: ما كانَ – ما سيكونْ!

والسّماءُ: رمادٌ، به صنع الموتُ قهوتَهُ،

ثمَّ ذَرّاه كي تَتَنشَّقَهُ الكائناتُ،

فينسلُّ بين الشّرايين والأفئدةْ.

كلُّ شيءٍ – خلال الزّجاج – يَفِرُّ:

رذاذُ الغبارِ على بقعة الضَّوءِ،

أغنيةُ الرّيحِ،

قَنطرةُ النّهرِ،

سربُ العصافيرِ والأعمدةْ.

كلُّ شيءٍ يَفِرُّ،

فلا الماءُ تمسكُهُ اليدُ،

والحُلْمُ لا يتبقَّى على شرفاتِ العيونْ.

... ...

والقطاراتُ ترحلُ، والرّاحلونْ..

يَصِلُونَ.. ولا يَصِلُونْ!»[1]

تمثّل القطارات الواردة في هذه القصيدة الحياة الّتي يندفع فيها الإنسان، أو معها، ما بين الماضي والمستقبل، كأنّه يسعى دومًا إلى التّخلّص من شبّاك الحاضر الّذي يوقعه في المابَيْن، ويخايله بالموت المختفي وراء كلّ زاوية منه؛ فيبدو حضور هذا الموت كليّ الوجود، كأنّه مارد كونيّ يحيل السّماء إلى رماد، ويصنع منه قهوته الّتي تمثّل بدورها شراب الموت المنتشر في الهواء، كي تتنشّقه الكائنات، بعد أن ينسلّ بين الشّرايين والأفئدة، فيصبح الكائن المرتحل بين الماضي والمستقبل معلّقا، في شبّاك الحاضر الّذي يتنشّق في خيوطه الموت، غير قادر على الإمساك بأيّ شيء، فكلّ شيء يفرّ منه، في

(1)- أمل دنقل، **الأعمال الشّعريّة الكاملة:** أوراق الغرفة 8، ص: 286 - 287.

اندفاع قطار الحياة، ما بين العدم والوجود(1).

الخاتمة:

ونتيجة لكلّ ما ورد، نستخلص أنّ أهمّ النّتائج المتحصّل عليها، والّتي جاءت كثمرة لهذا البحث، من خلال النّماذج الشّعريّة المدروسة، للشّاعر أمل دنقل الّذي استطاع الارتقاء بالقصيدة العربيّة، إلى فضاءات من الإبداع لا سماء لها، والوفيّ لمبادئه وأصالة أشعاره، منذ بداياته الأولى، إلى أن اكتسبت قصائده، وخاصّة الأخيرة منها الّتي شرحناها، لغة الحديث اليوميّ، وكثافة صوره الشّعريّة واتّخاذها بعدًا دراسيًّا بسبب تشبّعها بروح تراثيّة، قد توزّعت كالآتي:

أ) وفرة الصّورة الشعّرية الدّالة على الموت، وهي صور مبتكرة ومتميّزة.

ب) عدم اقتصارها على الصّورة البلاغيّة فحسب، بل تعدّتها إلى أكثر من ذلك، باعتمادها على الرّمز والأسطورة.

ج) قدرته على تطويع التّراث، من أجل الوصول إلى دلالات جديدة تلائم الذّهنيّة العربيّة.

د) استعماله للتّشخيص الاستعاريّ، والوصف المقرون بالحركة (سرد وصفيّ)، بنبرة دراميّة.

هـ) توظيفه لتقنيّات كالتّجسيم والمفارقة التّصويريّة، يعبّر بها عن التّناقض الفادح بين طرفَين متناقضَين، فتشكّلت صوره من تراكيب جديدة.

و) هيمنة الصّورة الشّعريّة الحسّيّة ذات السّياق البصريّ والسّمعيّ.

ز) الصّور الدّالّة على خيال خصب، وتشكّل بعضها من عبارات حقيقيّة تحمل عرض أفكاره، بلهجة خطابيّة، وأسلوب تقريريّ خالٍ من صور المجاز أحيانًا.

وأخيرًا، يكشف لنا هذا البحث حقيقة لغة الشّاعر الفريدة في تصويره الموت وتشكيله، كما يؤكّد حجم خسارة الشّعر العربيّ هكذا لغة، خاصّة بوفاته،على الرّغم من وجود مجموعة من الشّعراء العرب المبدعين المُحدِثين. ولكن يبقى السّؤال المطروح الّذي يحتاج إلى بحث موسّع: هل كان للوطن أثر في تشكيل صور الموت هذه، عند أمل دنقل؟

ثبت بالمصادر والمراجع

1) ابن عابدين، محمّد أمين بن عمر (1198 – 1252 هـ). ردّ المحتار على الدّرّ المختار (حاشية ابن عابدين)؛ دراسة وتحقيق وتعليق الشّيخ عادل أحمد عبد الموجود والشّيخ علي محمّد معوّض، قدّم له وقرّظه الدّكتور محمّد بكر إسماعيل، طبعة خاصّة، الرّياض: دار عالم الكتب، جزء 3، 2003م.

2) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريّا (395 هـ). معجم مقاييس اللّغة؛ تحقيق وضبط عبد السّلام محمّد هارون، ط1، دمشق: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، جزء 5، 1979م.

3) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم (630 – 711 هـ). لسان العرب، ط1 [جديدة محقّقة]، بيروت: دار صادر، مج: 12 و13 و14، 2000م.

4) أدونيس، (علي أحمد سعيد إسبر). زمن الشّعر، ط6، بيروت: دار السّاقي للطّباعة والنّشر، 2005م.

5) إسماعيل، (عزّ الدّين). الشّعر العربيّ المعاصر: قضاياه وظواهره الفنّيّة والمعنويّة، ط5، القاهرة: المكتبة الأكاديميّة، 1994م.

(1)- نجاة ساكر، **تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل**، رسالة ماجستير، ص: 76.

6) الإيجيّ، عبد الرّحمن بن أحمد (756 هـ)، المواقف في علم الكلام، لاط، بيروت: عالم الكتب، لات.
7) بنيس، (محمد). الشّعر العربيّ الحديث بنياته وإبدالاتها، ط1، الدار البيضاء: دار توقبال، ج2، 1990م.
8) البيّاتي، (عبد الوهّاب). تجربتي الشّعريّة، ط3، بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1993م.
9) الحفني، (عبد المنعم). المعجم الشّامل لمصطلحات الفلسفة، ط3، القاهرة: مكتبة مدبولي، 2000م.
10) دنقل، (أمل). الأعمال الشّعريّة الكاملة، ط3، القاهرة: مكتبة مدبولي، 1987م.
24. رسالة ماجستير: اللّغة العربيّة وآدابها: المسيلة – الجزائر: وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ: جامعة محمّد بوضياف: كلّيّة الآداب واللّغات، 2015م.
11) رضائي، (رمضان). «دلالة الموت في شعر أمل دنقل»، مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة؛ جامعة بابل، عدد 33، حزيران 2017م.
12) الزّمخشريّ، أبو عمر عبد القاسم محمود (467 – 538 هـ). المستقصى في أمثال العرب، ط2، بيروت: دار الكتب العلميّة، جزء 2، 1987م.
13) ساكر، (نجاة). تشكيل صورة الموت في أشعار أمل دنقل، 89 ص (مستنسخة).
14) ضيف، (عبد المالك). بنية الصّورة الشّعرية في النّصّ الشّعري المعاصر، مجلّة حوليّات الآداب واللّغات، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة (الجزائر)، مج 2، 2013م.
15) عبد الدّائم، (أحمد). أعضاء جسم الإنسان ضمن التّعامل القانونيّ، ط1، بيروت: منشورات الحلبي الحقوقيّة، 1999م.
16) عصفور، (جابر). عوالم شعريّة معاصرة: صلاح عبد الصّبور – أمل دنقل – محمود درويش، ط1، الكويت: كتاب العربيّ (88)، 2012م.
17) عيّاد، (شكري). نازك الملائكة والحوار مع الماضي: الرؤيا المقيّدة، ط1، القاهرة: الهيئة المصريّة للكتب، 1977م.
18) فاضل، (جهاد). قضايا الشّعر العربيّ الحديث، ط1، بيروت: دار الشّروق، 1984م.
19) فضول، (عاطف). النّظريّة الشّعريّة عند إليوت وأدونيس؛ ترجمة أسامة إسبر، ط1، دمشق: دار التّكوين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، 2013م.
20) الفيّوميّ، أبو العبّاس أحمد بن محمّد بن علي المقرئ (770 هـ). المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير، ط1 [ميسّرة بلونَين]، بيروت: مكتبة لبنان، 1987م.
21) القرطبيّ، الإمام أبو عبد الله محمّد بن أحمد بن أبي بكر بن فَرْح (671 هـ). التّذكرة في أحكام الموتى وأمور الآخرة؛ تحقيق عصام الصّبابطي، ط1، القاهرة: دار الحديث، 2002م.
22) المعداوي، (أحمد). أزمة الحداثة في الشّعر العربيّ الحديث، ط1، المغرب: منشورات دار الآفاق الجديدة، 1993م.
23) نشاوي، (نسيب). مدخل إلى المدارس الأدبيّة في الشّعر العربيّ المعاصر (الإتباعيّة، الرّومانسيّة، الواقعيّة، الرّمزيّة). ط1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1984م.
24) الهمذانيّ، عبد الرّحمن بن عيسى بن حمّاد (320 أو 327 هـ). كتاب الألفاظ الكتابيّة؛ قدّم له ووضع حواشيه وفهارسه الدّكتور إميل بديع يعقوب، ط1، بيروت: دار الكتب العلميّة، 1991م.

أوقات الفراغ في ظل جائحة كورونا وكيفية استغلالها

د. رشا سلطان

إنّ نمط الحياة قبل ظهور جائحة كورونا يختلف اختلافًا تامًا عن نمط الحياة الذي نعيشه حاليا مع ظهور هذه الجائحة. فأوقات الفراغ داخل المنزل كانت قليلة وأحيانا شبه معدومة نظرًا لسرعة الحياة وديناميكيتها التي كنّا نعيشها. وجائحة كورونا فرضت على البشريّة نمط حياة جديد وقيودًا على طرق التّواصل البشريّ الذي بات يقتصر على أساليب التّواصل عن بعد. فأصبح الإقبال على عالم الانترنت أشدّ وتيرة حتى من قبل الأفراد الذين كانوا يعارضون بشدّة الانخراط في هذا العالم. فبات التّعليم، والمعاملات التّجاريّة والمعاملات المصرفيّة والأمور الإداريّة والعديد من الواجبات الاجتماعيّة تتمّ عن طريق وسائل التّواصل الاجتماعيّ، وبات الأهل الذين كانوا ينتقدون أبناءهم لانغماسهم في عالم الانترنت، يطلبون أحيانًا كثيرة المساعدة منهم في هذه التّكنولوجيا التي غزت منازلنا رغما عنا، أو يتمنون أحيانا بقاءهم على أجهزة التّواصل بدلا من التّواصل الخارجيّ في عالم أصبح الأشخاص فيه أشبه بقنابل موقوتة لا نعلم من منهم يمكن أن يكون حاملًا لفيروس كورونا أو لا.

إنّ الحجر المنزليّ فرض تواجد الأفراد لمدّة طويلة داخل جدران المنزل، فلا بدّ من تغييرات كثيرة حصلت على صعيد تمضية أوقات الفراغ هذه، وخصوصًا أنّ وتيرة السّفر والرّحلات والزّيارات العائليّة والمناسبات الاجتماعيّة أصبحت قليلة جدا أو شبه معدومة، من هنا تبرز أهمية أوقات الفراغ وكيفية استغلالها. كلّ هذه الأسباب دفعت بي إلى القيام بهذا البحث المتواضع لاستكشاف كيفية تمضية أوقات الفراغ في زمن تغيّرت فيه مفاهيم التّواصل الاجتماعيّ وفرضت على المجتمع قيودًا كثيرة وتحوّلات عديدة، لا بد أنّها تركت آثارًا جمّة على أوقات الفراغ أيضًا. فهل أوقات الفراغ داخل المنزل في زمن الكورونا يمكن استغلالها بنشاطات مفيدة أو أنّها مجرد تمرير وقت ضائع للخروج من هذا النّفق المظلم، وهل هناك اكتساب لمهارات جديدة؟ وما هي الفئات العمريّة الأكثر استفادة من هذه الفسحة الإجباريّة؟ أسئلة عديدة سنحاول الإجابة عنها في بحثنا المتواضع آملين أن نرسم صورة واضحة لبعض جوانب التّحوّلات الاجتماعيّة في ظل هذه الغيمة السّوداء .

للإجابة على هذه التّساؤلات كان لا بد من إنشاء استمارة الكترونيّة جرت تعبئتها، حيث وزعت على مواقع عديدة من وسائل التّواصل الاجتماعيّ، من دون معرفة الباحث، ومن دون معرفة الأشخاص الذين أجابوا على الاستمارة، كي يكون هناك حريّة وراحة أكثر في الإجابة وحددت مدّة 3 أيام، حيث لم يكن الهدف أخذ نسبة مئويّة من مجموعة معينة، وإنّما محاولة قراءة وفهم لعيّنة عشوائية خلال مدّة زمنيّة محددة. وشملت العينة 200 شخص أجابوا عن الأسئلة خلال 3 أيام. تناولت الاستمارة الخصائص الدّيموغرافيّة للعينة، الخصائص الثّقافيّة والمهنيّة، إضافة إلى كيفية تمضية أوقات الفراغ والهوايات التي يمارسونها قبل مدّة الحجر وبعدها.

الخصائص الدّيموغرافيّة والاقتصاديّة لعينة الدّراسة :

شملت الدّراسة 200 شخص (99 % منهم من الجنسيّة اللّبنانيّة و 1% من الجنسية السوريّة) ، بنسب شبه متساوية بين الذّكور والإناث (51.3 % للإناث و48.7 % للذّكور)، من مختلف المناطق اللّبنانيّة ومن فئات عمريّة مختلفة (دون 18 سنة :26.1 %، من 18 ل35 نسبتهم 27.8 %، من

35 ل 55 سنة 30.4 % و فوق 55 سنة نسبتهم 15.7 %)، والجدير بالذكر أنّ المجموعة التي كانت دون 18 سنة، لم تشتمل على من هم دون 15 سنة)، أمّا عن الحالة الاجتماعيّة فشكل العازبون النّسبة الأكبر 50.4 %، المتزوجون 44.3 %، الأرامل 4.3 % ومطلق بنسبة 1 %).

1-أوقات الفراغ و أهمية استغلالها :

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: «اغتنمْ خمسًا قبل خمسٍ شبابَك قبل هرمكَ وصحتَك قبل سَقمِكَ وغناكَ قبل فقرِك وفراغَك قبل شغلِك وحياتَكَ قبل موتِكَ»، وحديث شريف آخر يقول «لن تزول قدمًا عبد يوم القيامة حتى يُسأل عن أربع: عن عمره فيم أفناه؟ وعن شبابه فيم أبلاه؟ وعن ماله من أين اكتسبه ؟وفيم أنفقه؟ وعن علمه ماذا عمل فيه». إنّ هذه الأحاديث الشّريفة تظهر أهمية استغلال وقت الفراغ قبل زواله، فأوقات الفراغ وكيفية استغلالها يمكن أن تكون نعمة إن حسن استغلالها، ويمكن أن تتحوّل إلى نقمة إن أُسيء استغلالها.

وقت الفراغ هو الوقت الحرّ الذي لا يرتبط بتحصيل المعيشة عن طريق العمل وهو أيضًا الشّعور بالاستقلال وحريّة الاختيار والابتعاد عن الفرض والالتزام والتّبعية[1]. وقد ورد تعريف في قاموس علم الاجتماع للوقت الحرّ على أنّه الوقت الفائض بعد خصم الوقت المخصّص للعمل والنّوم والضّرورات الأخرى من الأربع والعشرين ساعة، أي أنّه الوقت الذي يتحرّر فيه المرء من العمل والواجبات الأخرى والذي يمكن أن يستغل في الاسترخاء والتّرويح والإنجاز الاجتماعيّ أو تنمية حاجات شخصيّة أو أنّه مجموعة من الأعمال التي يقوم بها الفرد والنّابعة عن إرادته الشّخصيّة بهدف الراحة أو التّسلية أو زيادة المعرفة أو ترقية المواهب الخاصة، أو تنمية المشاركة في المجتمع المحليّ بعد الانتهاء من مهام المهنة، والأسرة، والواجبات الاجتماعيّة الأخرى.[2]

و في دراسة لجمال مرازقة بعنوان «أهمية استثمار وقت الفراغ من خلال مناشط الترويح الرياضي و أثره في الوقاية من السلوك الانحرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر»، بينت نتائج هذه الدّراسة أنّ الاستثمار الأمثل لوقت الفراغ من خلال ممارسة أوجه الأنشطة الترويحية له دور فعال في الوقاية من مظاهر السلوك الانحرافي، كما أنّ كثرة وقت الفراغ تدفع بالشّباب إلى الملل، والملل يدفعهم إلى اليأس، وهذا الأخير يدفعهم إلى ممارسة العنف ضد أنفسهم، وعليه فإنّ طاقات الشّباب إذا لم تستغل في الخير وتحقيق الطّموحات، استغلت في الشّر وتدمير الذّات والغير»[3].

إنّ استغلال وقت الفراغ يختلف حسب الفئات العمريّة والثّقافة، وهو يشكّل دعمًا نفسيًّا وإنتاجيًّا وللفئات الشّابة خصوصًا. فوجود برامج تطوعيّة و بناءة يعطي الشّباب المزيد من القدرات والمهارات وبخاصة فيما يتعلّق بالاندماج المجتمعيّ وتطوير الذات[4].

ويعدّ أوغست كونت وهيربر سبنسر وغيرهم من علماء الاجتماع أنّ وقت الفراغ يختلف وفقًا لتطوّر الإنسان والتّغييرات الاجتماعيّة التي حصلت في المجتمعات. ففي المجتمعات التّقايديّة، لا يوجد مسافات ذات قيمة بين مكان العمل والسّكن. أمّا في المجتمعات المتطوّرة فهناك مسافات أحيانًا

(1) -د.فاتن مبارك ،وقت الفراغ و التنمية الثقافية :أية علاقة ؟ قراءة في تمثلات الشباب التونسي لوقت الفراغ ،17 ص.

(2) المرجع السابق نفسه.

(3) سنوسي سيف عبد المجيد –بوسكين جيلالي ،اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو استثمار أوقات الفراغ ،ص11.

(4) – World YOUTH Report .Rethinking leisure time, Expanding Opportunities for young people and communities

كبيرة تفصل بين مكان العمل والسّكن وخاصة في المدن الكبرى. ولذلك يقضي الأشخاص أحيانًا كثيرة ساعات طويلة في رحلة العمل، مما يقلّص من أوقات الفراغ. ولذلك وقت الفراغ في المجتمعات المتقدمة أقل بكثير من المجتمعات التّقايديّة أو البدائيّة، وإجمالًا يكون مليئًا بنشاطات متعدّدة يجب القيام بها، فيصبح مصدرًا للضّغط النّفسيّ بدل الرّاحة والاسترخاء. وهنا يصبح الإنسان أسيرًا للوقت، لديه واجبات ومتطلبات عديدة عليه القيام بها في وقت فراغ محدد[1].

إلا أنّ هذه الحال تغيّرت تمامًا مع جائحة كورونا، فالمجتمعات كافة شهدت التّغيير عينه (حجر منزليّ، عمل وتعلّم من المنزل) وعليه أوقات فراغ أحيانًا إجباريّة وليست اختياريّة ، فكيف يتم استغلالها إذًا؟

2-جائحة كورونا وانتشارها في العالم ولبنان :

خلال النّصف الثاني من شهر كانون الأوّل 2019 ، عرف العالم أوّل ظهور لفيروس كورونا في الصّين. ففي 20 كانون الثّاني أعلن الرّئيس الصّينيّ أنّ فيروس كورونا مرض معدّ ينتقل بين البشر. وفي 21 من الشهر نفسه بلغ عدد الوفيات في الصّين 6، وقال متحدّث باسم وزارة الخارجيّة الصّينيّة إنّ بلاده أطلعت منظمة الصّحة العالميّة والدّول المعنية حول الوباء منذ ظهوره لأوّل مرة.

وفي 23 كانون الثّاني، تحدّثت بكين عن إصابة 614 شخصا بالوباء، توفي إثرها 17 شخصًا، وفرضت الصّين الحجر الصّحيّ في ووهان. ومع ارتفاع عدد الضّحايا، بدأت تتّضح خطورة المرض، وانتاب العالم القلق والخوف من توسع انتشار الوباء[2].

في 21 شباط 2020 ظهرت أوّل حالة لجائحة فيروس كورونا في لبنان، وفي 15 آذار بدأ لبنان يشهد فترات من الإغلاق التّام أو الجزئيّ التي فرضت الحجر المنزليّ على السّكان أملًا في التّخفيف من حدة انتشار المرض. و بعد رأس سنة 2021، ارتفع عدد الإصابات المسجلّة في لبنان بشكل كبير وبلغت أقصاها رصد 3507 إصابة خلال 24 ساعة، فيما تخطى عدد المصابين الإجمالي في البلاد أكثر من 189 ألفا ضمنها 1499 وفاة على الأقل. قررت السّلطات اللّبنانيّة فرض حجر صحيّ عام في البلاد لمدة ما يقارب الشهر، أغلقت فيها المدارس والمحلات والمؤسّسات والمصارف، وأصبح الخروج من المنزل للضّرورة القصوى وذلك بهدف التّصدّي لتفشي فيروس كورونا في البلاد. إنّ ظهور فيروس كورونا وكيفية انتشاره وسرعة التقاط العدوى، غيرت أوجه الحياة ليس فقط في لبنان بل في العالم أجمع.

3-الحجر المنزليّ عبر التاريخ:

الحجر يعني عزلًا مؤقتًا يفرض على أشخاص أو سفن أو حيوانات وافدة من بلدان تشهد مرضًا معديًا. أما الطّوق الصّحيّ فيتضمن إنشاء نقاط مراقبة، لمنع وتنظيم الخروج والدخول من مناطق يطالها وباء، وهذا ما حصل في الصّين، مع فرض طوق صحيّ على مدينة ووهان، لكبح انتشار كوفيد-19[3].

---

(1)HALLER, Max, HADLER, Markus & GERD, Kaup .Leisure Time in Modern Societies: A New Source of Boredom and Stress

(2) https://www.france24.com/ar/20200507- ,consulté le 14l2l2021

(3) https://www.france24.com/ar/20200312- , consulté le 20 /2/2021

الحجر الصّحيّ أو العزل المنزليّ أو حتى التباعد الاجتماعيّ الذي فُرض علينا بسبب تفشي فيروس كورونا، ليس حدثًا فريدًا من نوعه في التّاريخ، فقد عرف البشر هذه الإجراءات منذ القدم، واتبعوها عند تفشي العديد من الأوبئة والأمراض.

فقد ذكر العزل في الكتاب المقدس، كما عرفه المسلمون في مراحل مبكرة من التاريخ الإسلاميّ، ومع انتشار أوبئة في أوروبا مثل الموت الأسود في القرون الوسطى، كان الحجر الصّحيّ أحد أهم الإجراءات الوقائية المتبعة لمنع تفشي المرض.

كما ذكر في الكتاب المقدس أنّ الكهنة اتّخذوا من العزل أو الحجر الصّحيّ وسيلة لمنع تفشي بعض الأمراض مثل القرحة. فقد كان الكهنة يعزلون المريض لمدة 7 أيام، ثم يقومون بفحصه ثانية، وبناءً على ذلك يقررون أنّه لا يعاني من أية أعراض، أو يقررون إخضاعه للعزل ثانية. كما عرف المسلمون الحجر الإلزامي للمصابين ببعض الأمراض المعدية وخاصة الجزام[1].

وقد طبقت إجراءات الحجر الصّحيّ في جميع أنحاء العالم الإسلاميّ، ويذكر العديد من المؤرخين أن العالم الإسلاميّ قد طبّق أيضًا الحجر الصّحيّ المجتمعيّ الطوعيّ في بعض الحالات، إذ تم تطبيق هذا النّوع من الحجر لأوّل مرة في العام 1838 من قبل السّلطات العثمانيّة.

وظهرت كلمة الحجر الصّحيّ كما نعرفها اليوم في إيطاليا لأوّل مرة، فالكلمة الإنجليزية quarantine، وتعني «حجرًا صحيًّا» مشتقة بالأصل من كلمة Quarantinoالإيطالية التي تعني «40 يومًا، لأنّ الأطباء كانوا يفرضون حجرًا لمدة 40 يومًا على المريض.[2] وكانت إيطاليا رائدة في محاربة الأوبئة وخاصة الطّاعون، استمرت إجراءات الحجر الصّحيّ الوقائيّة، وانتقلت إيطاليا إلى الخطوة التّالية لتبني أوّل مستشفى للطّاعون في جزيرة تسمى ملجيت في مدينة راجوسا الإيطاليّة، ودفعت الدّولة أموالًا طائلة في سبيل تأمين الرّعاية الصّحيّة اللازمة للمرضى.

كما عرف الحجر الصّحيّ في التّاريخ الحديث، حيث اجتاحت العديد من الأوبئة العالم مثل الحمى الصّفراء، الكوليرا والجدري والطّاعون. كذلك خلال جائحة الإنفلونزا عام 1918 أقامت بعض المجتمعات عزلًا وقائيًا لمنع المصابين من نقل الإنفلونزا إلى الأصحاء.[3]

وفي القرن الحادي والعشرين اتبعت إجراءات الحجر الصّحيّ كذلك لعزل المشتبهين في حملهم للأمراض المعدية كايبولا عام 2014 و السل المقاوم للأدوية عام 2007.

أما عن جائحة كورونا فتعد الصّين أوّل من استخدم الحجر الصّحيّ الجماعي – أوّلًا في مدينة ووهان وبعد ذلك في جميع مقاطعة هوبي. وبعد أسابيع قليلة، فرضت الحكومة الإيطاليّة عمليات إغلاق في جميع أنحاء البلاد لوقف انتشار الجائحة التي امتدت أيضًا إلى العديد من دول العالم التي اتخذت الإجراءات ذاتها لوقف انتشار العدوى.[4]

(1) https://arabicpost.net _,consulté le 8/2/2021

(2) https://arabicpost.net ,consulté le 18/2/2021

(3) https://arabicpost.net3- /,consulté le 18/2/2021

(4) https://arabicpost.net , _consulté le 19l2l2021

4-مقارنة بين كيفية تمضية أوقات الفراغ قبل جائحة كورونا وخلال جائحة كورونا :

إن مدّة الحجر المنزليّ فرضت على البشريّة تغييرًا في أنظمة الحياة وخاصة الحياة الاجتماعيّة وتمضية وقت الفراغ . فالمكوث في المنزل لمدّة طويلة لا بد له من تأثيرات عديدة على رغبات الأفراد وعلى صحتهم النّفسيّة والجسديّة. يلجأ الإنسان في طبيعته إلى التّواصل الاجتماعيّ لإثبات وجوده، وربما كان الحلّ الوحيد للتّواصل مع الخارج هو التّواصل عن بعد عن طريق الانترنت. وحسب عينة الدّراسة هناك 42 % من الأفراد يقضون أوقات الفراغ على الانترنت، و15 % يمارسون هوايات مختلفة (رسم / خياطة حرف يدوية /موسيقى...) و 12 % يلجأون إلى المطالعة و اكتساب المعلومات، 10 % يقضون أوقات الفراغ على التلفاز أو على الألعاب الالكترونيّة، كما أنّ هناك 6 % يمارسون هواية الطّبخ وخاصة النساء و5% فقط يمارسون المشي وبعض الرّياضات الخفيفة التي يمكن أن تمارس في المنزل أو في الطّبيعة.

نلاحظ مما سبق أنّ التّحوّل واضح في تمضية أوقات الفراغ وهو نتيجة طبيعيّة لظاهرة الحجر المنزليّ ، ففي حين كان المشي يشكل 43 % من الهوايات التي يمارسها الأفراد قبل جائحة كورونا، إلا أنّه اليوم وخلال مدّة الحجر لم تتجاوز نسبة المشي والرّياضات الخفيفة نسبة 5 % ، أما ممارسة الهوايات المختلفة من رسم وحرف يدويّة وخياطة التي كانت تشكّل سابقًا 5% أصبحت اليوم وخلال مدّة الحجر 15 % كما أنّ المطالعة زادت أيضًا بنسبة ضئيلة من 9 % إلى 12 % خلال الحجر، أما الانترنت الذي لم يكن سابقًا سوى وسيلة للتّواصل وجمع المعلومات للعمل والدّراسة أصبح يحتلّ المرتبة الأولى لتمضية أوقات الفراغ بفترة الحجر بنسبة 42%، كما أنّ هناك ما يقارب 20% يقضون أوقات فراغهم في الألعاب الالكترونيّة والتلفاز.

نلاحظ مما سبق أنّ نسبة تفوق ال 60% يقضون أوقات فراغهم على الشّاشات الصّغيرة (انترنت/ ألعاب الكترونيّة/ تلفاز)، فالإنسان وبسبب هذا الوضع الاستثنائيّ أصبح أقل حركة، أقل تعرضًا للشّمس والهواء، يدخل في قوقعة العالم الافتراضيّ التي لا بد أن يكون لها تأثيرات كثيرة فيما بعد على صحته النّفسيّة والاجتماعيّة والجسديّة و طبعًا هذه التّأثيرات ستختلف حسب الفئات العمريّة وساعات المكوث أمام الشّاشات الصّغيرة والهدف الرّئيسي منها.

5-الانترنت وجائحة كورونا :

إنّ جائحة كورونا فرضت على العالم بأسره الالتفات نحو الانترنت في مجال التّعليم والعمل والتّواصل، لأنّه الوسيلة الوحيدة القادرة على التّواصل عن بعد. ولكن هذه الوسيلة على الرّغم من تسهيلها استمرارية الحياة بأمان، إلا أنّ لها آثارًا سلبيّة وخاصة حين تيتخدم بشكل مفرط مما يؤدي أحيانا إلى الإدمان. وبحسب دراسة (شاو وبلاك) فإنّ الأشخاص المدمنين على النّت يمكن أن يعانوا من الاكتئاب والاضطرابات النّفسيّة أو العزلة الاجتماعيّة، كما أنّه كمختلف أنواع الإدمان يؤثّر على نوعية الحياة[1]. ويأتي الإدمان على النّت نتيجة الاستخدام المفرط للانترنت، وهنا الخوف من حدوث حالات مشابهة في ظروفنا الحالية، حيث يعدّ النّت وسيلة التّواصل الوحيدة المتوفرة . من هنا كان من الضّرورة معرفة عدد السّاعات التي يقضيها الأشخاص على النّت وبخاصة في أوقات الفراغ.

فيما يتعلق بعدد السّاعات التي يقضونها على الانترنت جاءت الإجابات على الشكل التالي : 13 %

(1) Shaw, Martha & al . Internet Addiction: Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management ,2008.

(أقل من ساعتين)، 45 % و هي النسبة الأعلى يقضون ما بين (ساعتين ل 5 ساعات) على النّت، من(5 ساعات ل 10 ساعات) نسبتهم 32 % و (فوق ال 10 ساعات) يشكلون ما يقارب 10 %.

هناك ما يفوق ال 40 % يقضون أكثر من خمس ساعات يوميا على النّت، وهذا له آثاره الصّحيّة والنّفسيّة على جيل الشّباب، وخاصة أنّ من هم (دون ال 18 سنة) يشكلون 36% ممن يقضون فوق ال 10 ساعات يوميًّا على النّت.

أمّا عن الغرض الرّئيسي من استخدام الانترنت فهناك 40 % يستخدمون النّت بهدف الدردشة والتّواصل الاجتماعيّ، 19 % بهدف المطالعة والأبحاث، 8 % متابعة الأخبار و8 % للدراسة والعمل، 5 % مشاهدة أفلام، 5 % ألعاب،2 % تسوق، والنسبة الباقية التي تشكل 13% شملت إجاباتها كل ما سبق.

6-أثر جائحة كورونا على المجتمع اللبنانيّ:

إنّ التغييرات التي فرضتها جائحة كورونا على العالم بأسره كان لها تأثير كبير جدًا على الإنسان من النّاحية النّفسيّة والجسديّة والاقتصاديّة. وعند سؤال العينة عن التّأثير الأكبر لكورونا على حياتهم جاءت الإجابات على الشّكل التالي :

53 % أثر نفسي، 27 % أثر اقتصاديّ، و19 % أثر صحيّ. إن الآثار النّفسيّة لجائحة كورونا كانت نتيجة التّغييرات الاجتماعيّة التي شهدتها البشريّة التي أصبحت أشبه بسجن مرفه. والعزلة الاجتماعيّة التي نعيشها اليوم مخالفة لطبيعة البشر ومن البديهي أن يكون لها آثار نفسيّة جمة، إضافة إلى حالة الانهيار الاقتصاديّ التي يعيشها لبنان، وهي أضافت ضغطًا نفسيًّا على اللبنانيين، فأصبح اللّبنانيّ يعيش في سجن مغلق لا يعلم متى يستعيد حريته وإن استعادها لا يعلم ما قد ينتظره في الخارج، وأي مستقبل سيكون بانتظاره وبانتظار أولاده.

خلاصة البحث :

إنّ جائحة كورونا فرضت نظام حياة جديد لم تشهده البشريّة من قبل في عصرنا الحالي ، فانتقلنا من نظام حياة واقعيّ، إلى نظام حياة عن بعد، أشبه بالعالم الافتراضي. فمعظم الأعمال والتّعليم والعلاقات الاجتماعيّة (بما فيها التّهنئة والمباركات وحتى التعازي) وتمضية أوقات الفراغ أصبحت تتم عن طريق وسائل التّواصل الاجتماعيّ المختلفة. وهذه التّحوّلات وإن كانت مؤقتة إلا أنّها مجهولة النّهاية، وخاصة بالنسبة إلى اللبنانيّ الذي يعاني ظروفًا اقتصاديّة خانقة إضافة إلى جائحة الكورونا. لقد تناولنا في بحثنا المتواضع موضوع تمضية أوقات الفراغ في ظل جائحة كورونا لتسليط الضوء على هذه التغييرات الاجتماعيّة وآثارها على المجتمع اللبناني .

فجائحة كورونا أرخت بثقلها على شعب منهك ومهزوم من انهيار اقتصادي لم يخطر على بال بشر، فاللّبناني لم يرفع رأسه من هول الصّاعقة الاقتصاديّة التي عصفت به حتى أتت جائحة كورونا وأرغمته قهرًا على تقبّل واقع مرير وتجرّع كأس الفقر والعوز والحرمان والتقوقع الاجتماعيّ، في وقت هو بأشد الحاجة للتّرفيه أو للتّواصل الاجتماعيّ الواقعي لتفريغ القهر النّفسيّ الذي يعيشه.

إن نسبة 53% كتأثير نفسيّ نتيجة جائحة كورونا ليست بنسبة بسيطة بل هي مؤشّر خطير لمستقبل أجيال قادمة ستعاني لا بد من مشاكل نفسيّة عديدة وخاصة إن لم تعرف البلاد تحسنًا في الأوضاع الاقتصاديّة .

وعسى أن يكون هذا البحث المتواضع قد أعطى صورة واضحة عن أوقات الفراغ لدى اللبنانيين في ظل هذه الجائحة والظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والنّفسيّة الخانقة ويفتح لنا آفاقا جديدة إلى عدّة دراسات ضروريّة تتعلّق بالأوضاع النّفسيّة وأوقات الفراغ لدى الشّعب اللّبنانيّ وخاصة لدى الفئات العمريّة الشابة وصغار السّن الذين يعدّون مستقبل لبنان، وما هي تأثيرات الحجر المنزليّ والتّواصل عن بعد على هذه الفئات بالتّحديد.

إنّ أثرجائحة كورونا والحجر المنزليّ على لبنان ليس كباقي الدول، فلبنان اليوم كجسد مريض منهك يحاول الاستمرار بالسّير على قدميه، فيلقى حادثة دهم من قبل جائحة مسرعة لا تحمد عقباها. وعلى أمل أن تزاح هذه الغمة عن الأمة، وأن تعبر كسحابة سوداء لا تعاد ولا تذكر.

فهرس المصادر والمراجع

المراجع العربية :

- العامودي، ابتسام بنت سعيد عبد الله بن ناجي .ادارة أوقات الفراغ للأبناء في الأسرة السعودية في مدينة جدة ،ص173-166

- السدحان، عبد الله بن ناصر بن عبد الله (1419هـ) .الترويح :دوافعه،ضوابطه،تطبيقاته في العصر النبوي . 61 ص

- سنوسي، سيف عبد المجيد& بوسكين ، جيلالي (2018-2017) . اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو استثمار أوقات الفراغ، بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص نشاط بدني مكيف.جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم

- مبارك ، د.فاتن.وقت الفراغ و التنمية الثّقافيّة :أية علاقة ؟ قراءة في تمثلات الشّباب التونسي لوقت الفراغ ،17 ص

المراجع الأجنبية :

- BROUSSE, Cécile (2015) .Travail professionnel, tâches domestiques, temps « libre » : quelques déterminants sociaux de la vie quotidienne. Économie et Statistique N° 478-479-480

- BOSHKOSKA, Meri & NIKOLCHE, Jankulovski (2020). Coronavirus impact on global economy. University of Târgu Jiu, Economy Series, Issue 4/2020

- ERATAYA, Emine & AYDOGANB, Yasemin.Study of the Relationship between Leisure Time Activities and Assertiveness Levels of Students of Abant. Izzet Baysal University

- GINIGE, Pabasari .Internet Addiction Disorder. Department of Psychiatry, Faculty of Medicine, University of Peradeniya, Peradeniya, Sri Lanka.

- HALLER, Max, HADLER, Markus & GERD, Kaup (2012). Leisure Time

in Modern Societies: A New Source of boredom and stress? Published online: 17 March 2012

- KALANI, Navid, HOJAT, Mohsen & others (2020). How to Spend Leisure Time during Home Quarantine to Prevent the Spread of COVID-19 Infection: A Descriptive-analytical Study among Individuals in Jahrom. Iran, Jahrom University of Medical Sciences, Volume 23, Issue 75, Pages: 83-98

- MOTA, Jorge, C RIBEIRO, Jose & SANTOS, Maria Paula (2008). Differences in Leisure-Time Activities According to level of physical activity in adolescents, Article in Journal of Physical Activity & Health.

- MARESCA, Bruno, TARDIEU, Pierre & GERAUD, Sophie (2004). Occupation du temps libre, une norme de consommation inégalement partagée. Département Evaluation des politiques publiques, Cahier de recherche, n''210

- SHAW, Martha , BLACK, W. Donald & A.CARVER, Lucille (2008). Internet Addiction: Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management .Department of Psychiatry, University of Iowa Roy J, Iowa, USA , Vol. 22, No. 5 (pp. 353-365)

- World YOUTH Report (2003) .Rethinking leisure time, Expanding Opportunities for young people and communities

المواقع الالكترونيّة :

-https//:www.france24.com

https://ar.wikipedia.org/wiki/

9 أمثلة على العزل الصّحيّ حول العالم عبر التاريخ – عربي21

-https//:arabi21.com/story/

الحجر الصّحيّ، ما هو تاريخه ومتى استخدم لأوّل مرة | عربي بوست –

https//:arabicpost.net/

يقول ابني: أنا جائع

(ليس للبطن الجائعة أذنٌ تسمع)

د. هادي جمال شبلي

لا كسرةَ خُبزٍ معي
ولا كوبَ لبنْ
إذًا؛ أيُحاكُ لي في السّرِ كفنْ.
بينما تودّعُ الشّمسُ عالمَ الخطيئهْ
كانتْ تنشبُ في وجهي أظافرُ الحقيقهْ
يقول ابني:
أنا جائع.
فجأةً ..
تنمحي من الكتابِ الكلماتُ،
تشتعل في صفحاتهِ الآياتُ،
وتنفجر الدّساتيرُ
والقوانينُ
والمعتقداتُ،
وتتفتّتُ الأيديولوجيا
والمنطقُ
والنّظريّاتُ.
يقول ابني:
أنا جائع
أبكي،
وأبكي.
دعني أبكي،
دعني أهندسُ قبري
وأنام
فقد انتهى زمن الكلام
دعني أرتّب قبري
وأرحلُ على عجل
فقد جاءَ الأجل
فقد جاءَ الأجل.

يقول الغنيّ:
أنا متخمٌ حتّى الامتلاء
أكلتُ دجاجةً
وخروفًا
ولحم ضأن.
وختمتُها بقَالبٍ من الحلوى
يقول ابني مرّةً أخرى:
أنا جائع،
هرعتُ إلى موائدِ الأغنياء،
سرقتُ فخذَ دجاجٍ،
وبعضَ الحساء.
وعدتُ مهرولًا إلى أمعائه الخاويهْ
أنا جائع
يلوكُ اللّقمةَ الفارههْ؛
فتسكُتُ الجعجعةُ الطّاحنهْ
أبكي
لماذا تبكي؟
كيف لي أن أُسْكِتَ جوع ابني في المرّة القادمهْ؟
أنزلني من هذه العربهْ،
فأنا جائعُ أيضًا
ولا شيء يعنيني،
أعاتبُ دائمًا موتًا يُعاتبني.
انزلني هنا،
ودعني أبكي،
فقد تعبتُ من هذا الزّمن.

قصيدة « رمضان أقبل »

علي سليم الحجار[1]

كيفَ نفرحُ؟ كيفَ نضحكُ؟ كيفَ نُهَلِّلُ؟
والمآسي تركب مآسينا
رمضانُ أَقبِل، لا تَسَل
ما حلَّ بِأحلامِنا، بِأمانينا!
قالوا: « من أنتُم؟ »
قلنا: « نحنُ أبناءُ الحالمينَا! »
قالوا: « جَنَيتُم! هذا فرمانُ إلهنا،
إلهكم... إلَهُ العالمينَا!
مَحظُورةٌ الأحلامُ في دُنياكُم
مَكسورةٌ، أحلامُ الآباءِ والبنينَا!
مَكسورٌ، حُلمُ أرضِكُم
حُلمُ عِزَّتُكُم... حُلمُ فلسطينَا! »
البحرُ والفَضَا والأرضُ لنا
وأنا، أكرهُ أنا!
وأنتَ، تَكرهُ أنتَ!
ونحنُ، نَكرهُ نحنُ!
فكيفَ نُحَرِّرُ أراضينا؟
كيفَ نصرَعُ أَعَادينا؟
كيفَ، وأيادينا تصرَعُنا بِأَيَادينا؟!
كيفَ، ولِلقُمامةِ وسخيف الأمرِ،
كيفَ، وللتَّفاهةِ ورذيل العُهرِ...
بَذلُنَا... وتَفَانينا؟!

****

قَد نِمنَا، عَلَى أريكةِ الأَمجادِ
نِمنَا... وادعينَ مُطمَئِنِّينَا!
قُمنَا! فإِذَا الزَّمَنُ ناعينا
والأُمَمُ والحياةُ والدَّهرُ
كُلٌّ... قامَ ناعِينا!

(1) طالب دراسات عليا في اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية

وحاضِرُنا ما حاضِرُنا؟
على أَكتافِهِ يَحمِلُنا
في نَعشٍ، اسمُهُ ماضينا!
في كَفَّةِ أمسِنَا الأَندلُسَ
وكَفَّةُ يَومِنَا، فِلَسطينا!
رمضانُ أَقبِل، ولا تُوَاسينا!
لَيَقُولَنَّ من في أَرَاضينا:
« أَتُواسي الأَمواتَ فِينا؟! »

****

رمضانُ لا نحتاجُكَ شَهرًا
رمضانُ، نحتاجُكَ دَهرًا!
لِتَغسِلَ العارَ! عارَ ما جَنَتهُ أياديِنا!
بِاللَّهِ قُل لي متَى نَتَعانَقُ؟!
متَى تَتَصَافَحُ أيادينا؟
متَى نَتَبَادَلُ التَّحَايَا والتَّهَاني
بِنَصرِنَا، ونَقُولُ: « تهانينا! تهانينا! »
قد أَكَلَتنا مَآقينا
والجَفَا نَاحَ واشتَكَى

****

بَكَى... من مُرِّ تَجَافينا!
والتَّداني الأَطلالَ اعتَلَى
كشاعرٍ ولَّى ومَضَى... يَبكِينا!
يَبحَثُ عَنَّا، في قصيدةِ الماضي، عن ذاتِهِ!
يَرنُو... لِحُلوِ تَدَانينا!
قُل لي رَمَضانُ بِاللَّهِ متَى...
يَختَفي العَجزُ، والخِيَانَةُ والغَدرُ
ويَعُودُ الضَّميرُ لِمَجَارينا؟!
ويَختَفي الذُّلُّ، والمَهَانَةُ والجَرُ
ويَنتَشي الحِبرُ، ويُولَدُ البَدرُ
من خاصِرَةِ لَيَالينا!
ويَختَفِي الغُبنُ والهَوَانُ والقَهرُ
والمَوتُ! وتَعَازينا... تَعَازينا!
بِاللَّه رَمَضَانُ قُل لي متَى

يُصبِحُ التَّسامي،
عن الضَّغائِنِ والأحقادِ، تسامينا؟!
والتَّعالي، عن البُغضِ واللُّؤمِ
عن التَّآمُرِ والخُذلانِ، تَعَالينا؟!
متَى نُرَدِّدُ في القُدسِ، في حِمَى القُدسِ،
صَلاتنا وأغانينا؟!
ونَحفِرُ في تُرابِهِ، على جُذُوعِ زَيتُونِهِ،
الحُبَّ... وحروف أسامينا؟!

****

Online Learning in Lebanon: Advantages and Disadvantages[1]

Eman H. Saleh, PhD. of Applied Linguistics

Abstract

Education has been transformed nowadays from traditional to online learning especially after the Covid-19 crisis. However, online learning in the Lebanese community is still argumentative as the results of the challenges it faces. Thus, this research paper investigates the advantages and disadvantages of online learning in Lebanon to help education institutions put a strategic plan to precede. I conducted a descriptive explanatory research paper that used 462 online surveys addressed to three target groups (students, teachers, and parents). This survey was analyzed quantitatively and qualitatively to describe the current situation of online learning in Lebanon, the training courses, its advantages, and disadvantages. It also explains the challenges they faced, how they managed to solve them, and to what extent they can continue in these situations. This survey revealed that online learning in Lebanon is still at its preparatory stage. Nearly the majority of the target groups were not satisfied with it due to the poor infrastructure, unavailability of instruments, and insufficient training course to prepare users for e-learning. The most advantages of online learning in Lebanon are it saves time and place, develops individual learning, and uses a variety of learning styles, while its weaknesses are in eliminating face to face interaction, poor infrastructure, and inappropriate to all ages. Thus, the majority of teachers and students asserted that they are not able to continue while the parents are willing to proceed. Therefore, this research recommends providing online learning supplies and designing training workshops for all target groups.

Key words: online learning in Lebanon, advantages, disadvantages, challenges

---

(1)A research paper presented at The Tenth International Conference on Effective Teaching and Learning in Higher Education: "Higher Education and Student Engagement in Times of Crisis" Virtually, Friday, April 9, 2021.
Center for Teaching and Learning (CTL) Office of Information Technology Communication Skills Program, American University of Beirut
Beirut, Lebanon

Introduction

Today, our world witnesses the fourth industrial revolution which stresses the importance of integrating technology in all fields of life. Thus, online teaching has started seriously since 1990. Ferrer (2019) said that the 1990's are marked by a tech boom, as the commercial prospects of the internet had started. The online learning was launched in colleges, as well as the learning management systems (LMS) was developed. Bazan (2016) defined online education as ''a type of distance learning--taking courses without attending a brick-and-mortar school or university. Instead, online students and teachers interact over the Internet.''

In Lebanon, remote learning has recently started since 2020. The Covid-19 spread quarantine forced the educational institutions in Lebanon to close. Thus, as all the countries in the world, the Lebanese schools were moved towards online teaching as a substitute for the traditional learning (Atallah, and Abo Molhem, 2020).

However, this sudden transition from traditional to distance learning in Lebanon was quick and confused teachers, students and parents. ALMassarani (2020) believed that online teaching in Lebanon leads to psychological pressure on parents, students and teachers. She attributed this pressure to the economic situation in Lebanon as the result of poor electricity and internet supply. AlDhdooh (2020) also asserted that online teaching in Lebanon is a big challenge for teachers, parents and students that goes back to several factors: deficiency in electricity, poor internet connection, and deficiency of technological tools, insufficient training for teacher, and most importantly, the financial situation of parents to afford all the online learning requirements. Atallah and Abo Molhem (2020) considered that online teaching in Lebanon is just to keep the students in the educational climate and it cannot replace the traditional teaching yet. In the recommendation paper of Rawafid's (2020) conference about today's challenges and future aspirations of e-learning, they recommends and encourages the change from traditional learning to e-learning and calls to establish virtual classes in order to accommodate ourselves with fourth industrial revolution.

Along with these problems, the question is whether to continue on traditional learning with in Covid-19, and isolate ourselves from the technical revolution in the world or to be equipped with online learning requirements and go along with the international technical educational trends

Online teaching in Lebanon is still new. Thus, there is a deficiency of research studies that deal with this subject, and if found, they focus only on its disadvantages. Thus, the significance of this study is to shed light on the advantages and disadvantages of eLearning in Lebanon to raise parents, students and teachers' awareness towards online teaching.

Thus, this research aims to study the advantages and disadvantages of online learning from students, parents and teachers' perspectives. This research focuses on these target groups because they are the basic components of educational process. In this way, this research can help the educational institutions to take the benefits of online teaching and work on mending the disadvantages.

Hence, the following questions were raised:

1. How online teaching in Lebanon was viewed from the parents, teachers and students' perspectives?

2. What are the most commonly advantages and disadvantages of online teaching in the Lebanese context?

3. How can Lebanese teachers, parents and students manage to overcome the new challenges?

In fact, the world after 2020 is not as it was before. The world around us is moving towards a new era. Consequently, people will need to learn new skills and teaching materials to accommodate themselves with the new changes. In this way, learning skills and strategies will be moved gradually to online teaching. Bazan (2016) said that in recent survey of 1,021 experts, 60% agreed that by 2020 "there will be mass adoption of teleconferencing and distance learning.'' Actually, online learning is not bad at all, neither it all advantageous. Knowing the positive and negative sides for technical learning will help us to proceed.

On one hand, online learning has positive effects. According to Gautam (2020), online learning increases efficiency of teaching by presenting a variety of teaching materials that cannot be afforded with traditional learning such as videos, and online resources. Online teaching offers the learners the accessibility of time and place to learn. Online teaching is also more affordable as it saves time and protects the environment by saving use of papers and other costly teaching material aids. Moreover, online learning suits all learning styles (auditory, visual…) as it affords varied materials. Epignosis (2014) said that with e-learning, people can share material in

all kinds of formats such as videos, slideshows, word documents, and PDFs conduct webinars (live online classes) and communicating with professors via chat and message forums is also an option available to users. Thus, online learning has no restriction, no limits, more fun, cost effective, and fits all. In addition to that, ION Professional elearning Program (2020) asserted that online learning is acessible anywhere, any time and at any pace. It also allows to dynamic interaction between the instructor and students and among the students themselves. It also facilitates high quality dialogue to the materials in their hands. This program also asserted that online learning affords easy access to the materials students' centered and develops creative teaching strategies.

On the other hand, online learning has disadvantages. According to Gautam (2020), using online learning, many students cannot focus on mobile screen for long periods of time. Another key challenge for online learning is the internet connectivity especially in regions where they have poor connection. Moreover, online learning increases the feeling of isolation where people were imprisoned in front of their screens and don not communicate face- to face with their peers. In addition to that, online learning suffers from insufficient training for teachers to equip them with technological strategies that keep the learners on the track. Online learning also leads to hazard health problems as a result of long staring at the screen. ION Professional elearning Program (2020) summed up the weaknesses of online learning with respect to technology, students, instructors, curriculums. It needs high access to internet, computer literacy, and reliable resources and MOOCS. With respect to students, the online learners are not accessible for dependent and unorganized learners. Online learning instructor should be able to create a virtual comfortable environment to students, and if not, the virtual classroom will be boring and ineffective.

As we have seen, in order for an online program to be successful, the curriculum, the instructor, the technology, and the students must be carefully considered and balanced in order to take full advantage of the strengths of this format and at the same time avoid pitfalls that could result from its weaknesses. AlKatib (2020) asserted that online learning needs basic psychological, cognitive and skills preparation as well as it needs available material and suitable environment. In this way, this research study is going to study to what extent the Lebanese community is facing the challenges of online teaching and working to get benefit from its advantages.

Methodology of the Research

This research investigates online teaching in Lebanon, in general, with main focus on the advantages and disadvantages. Thus, it depends deeply on the previous research studies to conduct a descriptive and explanatory research based on quantitative and qualitative data. This research was addressed to the Lebanese target groups that had recently experienced online learning to help them proceed in online learning.

Research Design

In fact, there are five types of research design: descriptive, experimental, correlational, diagnostic and explanatory (Robert, 2011). Thus, this research depends mainly on descriptive research design as it discusses the current problem of online teaching. It also used the explanatory research design as it is going to explain and analyze the advantages and disadvantages of online teaching. Moreover, the design of a study can be broadly classified into quantitative and qualitative, so the survey was analyzed qualitatively and qualitatively to get more reliable results.

Sample

This research concerns the whole Lebanese community. Thus, it demands a large population of teachers, students and parents who had experienced online learning. Hence, determining the sample size and technique that suits this research is a crucial element to obtain reliable and valid results.

First, determining the sampling techniques helps the researcher to draw valid conclusions from the results (Combes, 2019). For quantitative research, this research uses use probability sampling. This research selects random sampling technique to give every person the equal opportunity to share in the survey referring to Taherdoost (2016). For qualitative research we use also non-probability sampling techniques. Thus, this research uses purposeful sampling. In this type of sampling, the researcher selects the sample that is most useful to the purposes of the research (McCombes, 2019).

The problem of online learning affected learners, teachers and parents. Thus, it demands a large population as it concerns the whole Lebanese community especially in the current crisis of Covid-19. Hence, to determine the sample size for large population, it is suggested that the minimum number should be 100 and it should not exceed 1000. Accordingly, as I have a large population larger than 5000 person, the minimum sample size of this research, with confidence level (95%) and margin of error (5%), should be

384 responses. (Taherdoost, 2016)

Therefore, to collect data and to have a representative sample of the Lebanese community, this research must collect between 384 surveys and 1000 survey to have significant sample that represented the Lebanese target groups (students, teachers and parents) from all the Lebanese districts.

Data Collection

This study aims to evaluate the online learning in Lebanon by investigating the learners, teachers and parents' perspectives towards the most commonly advantages of online learning they get and the most common disadvantages they face during their experience. Thus, this research conducted an online survey using google form. It was distributed randomly and widely to a reach all the Lebanese community so that I distributed it using what groups, broadcasts, face book pages, and telegram and I asked respondents to share it widely. For ethical considerations, it was optional and the respondents' information was kept private. After one week, I closed the survey to get 462 responses which is a significant, valid and reliable sample size. Noting that it was conducted on January 2021 after the sample has experienced online learning for 1 month in school year 2020-2021.

This survey consists from three sections according to this research target groups: students, teachers and parents.

Each section has 12 questions which were analyzed quantitatively and qualitatively.

For qualitative analysis there are 10 questions that investigate personal information about the users, their experience in using online learning, the way they had trained on online teaching, their opinions towards the advantages and disadvantages of online learning, and their future vision towards online learning in Lebanon. These questions were analyzed quantitatively by analyzing the highest percentages of responses for students, teachers and parents.

For qualitative analysis, the survey has two questions which investigate the problems that faced the respondents in online learning and how they challenged to solve it. The researcher collected the responses using purposeful sampling..

Over all, the research design for this research is descriptive and explanatory. It uses a survey that was analyzed quantitatively and qualitatively. This data was distributed randomly to three target groups (learners, parents

and teachers) from different Lebanese district that had experienced online learning.

Results and Discussion

As the global educational trends, online learning has been was widely spread in Lebanon. However, the Lebanese experiment was still moving its first steps. Thus, it needs a lot of support to proceed. Actually, this descriptive research describes the current situation of online learning in Lebanon regarding the training sessions, its advantages and disadvantages. Furthermore, the explanatory research explains the challenges they faced and how it was resolved as well a it explains the future vision of online learning in Lebanon.

Demography Analysis:

This research aims to evaluate the Lebanese experiment in online teaching and to accommodate between the learners, parents and teachers' perspectives. Thus, it was distributed widely using social media so that I got 464 response from different Lebanese districts distributed as follows: Beqaa (45%), Mount Lebanon (19.6%), South (11.4%), North (11.6%) and Beirut (9.6%) (see fig. 1).

Moreover, as the students are target group from the educational process, they were the most interested group in this survey. Figure 2 revealed that 50% of respondents were students, 35.6% were teachers while 14 % were parents. In general, females were also more interested in this subject than males which could be one of the limitations of this study.

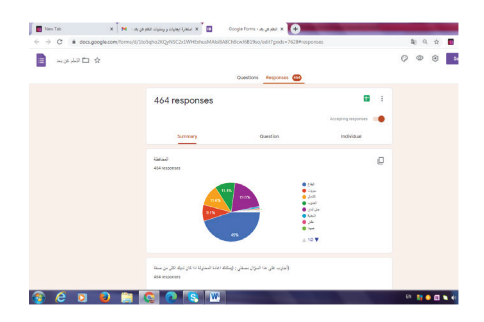


Figure 1: Districts

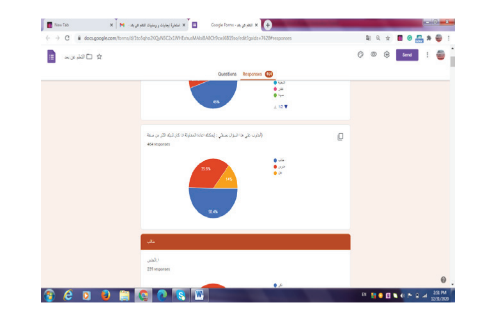


Figure 2: Respondents function

In addition to that, this survey examines online teaching in the public and private sectors as reveled by table 1. It shows the dominance of public school students(71.5%), and the dominance of parents who teach their off springs in private sector (70%), while teachers were nearly distributed

among both (48%, 52%). thus, we conclude that this survey is representa-tive foe public and private sectors in Lebanon.

Table 1: Public and Private Sectors

	Public	*Private*
Students	*71.5%*	*28.5%*
Teachers	*48%*	*52%*
Parents	*30%*	*70%*

Moreover, this survey is representative to all educational levels. Table 2 reveals that nearly half of the students who were interested in this survey were in the university level. Then, it was equally distributed among intermediate and secondary level. This could be attributed that university students are dependent learners. They have more tendency (own mobiles, has accounts in social media) to share than young learners. According to teachers, they were mostly teaching elementary (46.2%) and intermediate (46.8%) levels followed by those who teach secondary level (32.9%) and university levels (7.6%). This reflected that this survey is representative for teachers who teach all the educational levels. With respect to parents, parents whose children were at the elementary level was the highest percentage (76.3%), then intermediate level (42.5%), secondary (27.5%0 and the university (6.3%). This illustrated that parents whose children were young are more interested in online learning others since their children depend on them on learning. Thus, we conclude that this survey is valid as it is representative to all education al levels.

Table 2: The Educational Level

	Nursery	Elementary	Intermediate	Secondary	University	High education
students	1%	2%	20.9%	19.2%	49.4%	7.9%
teachers	3%	46.2%	46.8%	32.9%	6.9%	2%
parents	10%	76.3%	42.5%	27.5%	6.3%	1.3%

The Current Situation

The survey collects data about the descriptive situation of online learning in Lebanon. It examines the platforms used, their opinion towards online learning, and the type of training they got.

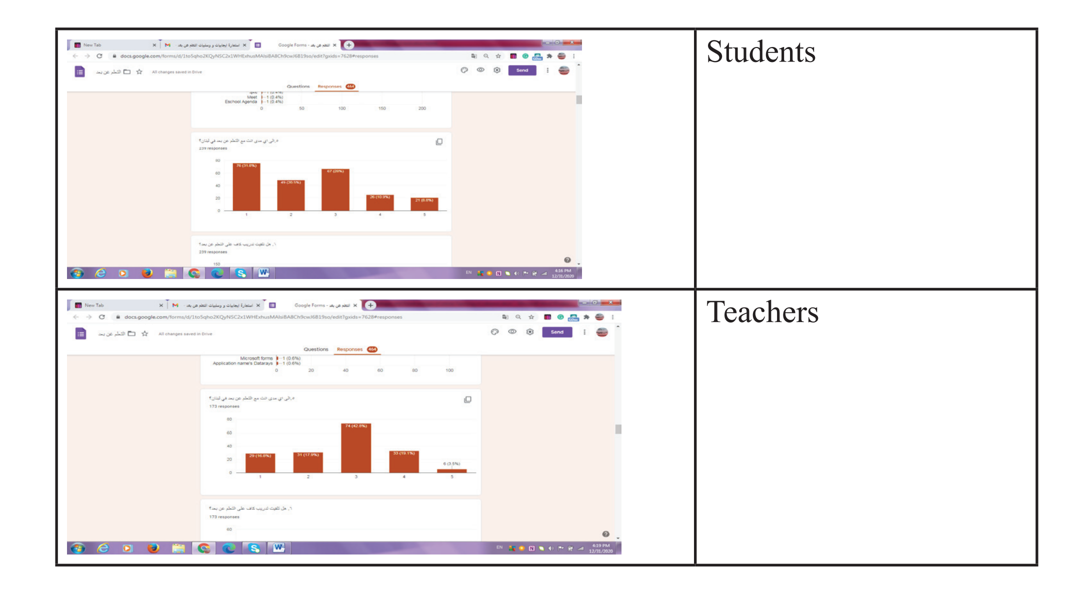
First, this survey shows that online teaching in Lebanon is carried out using various international developed platforms. Table 3 revealed that Microsoft

Teams (65%, 48%, and 40%) is the most applicable platform since it was imposed by the Ministry of Education. Then, it was followed by WhatsApp since it was nearly accessible to all. Then, the Zoom and Google classroom were used for virtual meetings. Finally, E-school is used for young learners since it took the highest rate among parents (13.8%). Hence, online learning in the Lebanese context depends on flexible and varied platforms that allow education accessible for all.

Table 3: Platforms

	WhatsApp	Zoom	Teams	Google classroom	e-school	others
Students	34.3%	35.6%	65%	23.8%	5%	4%
Teachers	50.3%	30.6%	48%	11%	9.8%	4%
Parents	42%	37%	40%	16.3%	13.8%	8%

Second, this survey revealed to what extent the online teaching in Lebanon has achieved its goals. the students and the parents are not much satisfied with online learning as the highest percentage was given to scale 1 (unsatisfied) (students 29% parents, 30%) while the teachers were nearly satisfied as the highest response was given to scale 3 (42.8%).



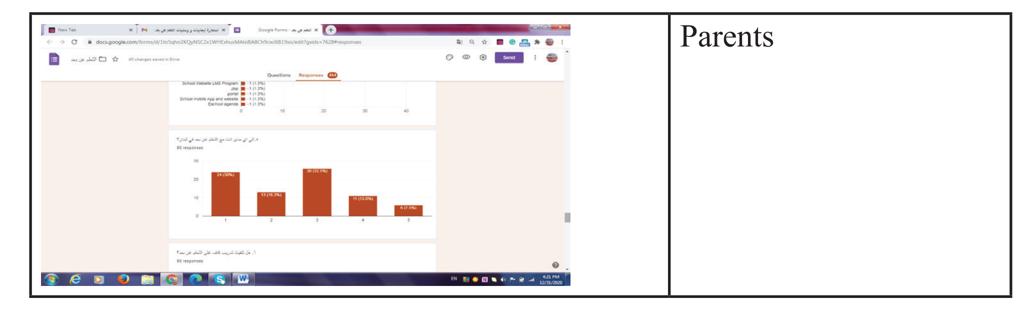
	Parents

Figure 3 : Curent situation of online learning in Lebanon

According to training, it was remarkable that the deficiency of proper training before they started online learning. Figure 4 revealed that 57 % of the students were introduced to online learning as a personal effort and 31.4% did not receive any training. In the same way, 45 % parents also learned as a personal effort, 27.5% have not received any training while just 16.3% of parents received proper training. On the contrary, training teachers was given more interest as 40.5% of the teachers received training in schools, and nearly equal 39.9% were trained as a personal effort.

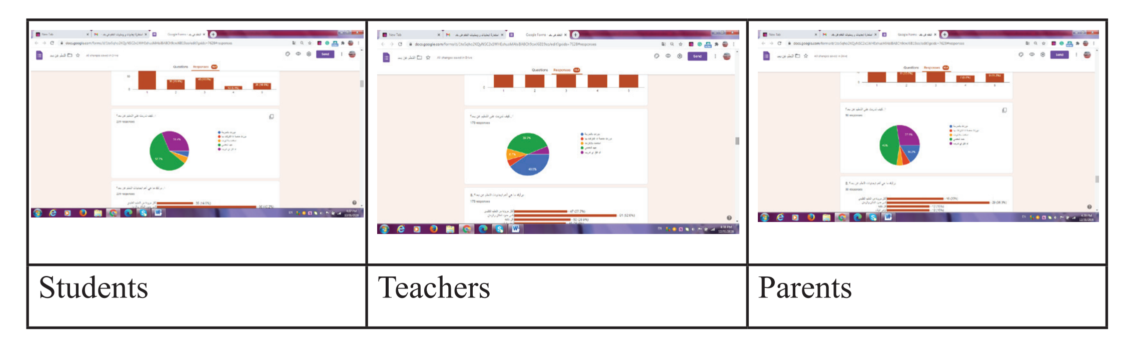
		
Students	Teachers	Parents

Figure 4: Training

As a result, online learning in Lebanon depends mostly on Microsoft team. All the target groups are not satisfied with its results as the majority of them have not received proper training courses before they started.

Advantages of Online Learning in Lebanon:

This survey revealed the strengths of online learning in Lebanon. I took the most four advantages for each target group. According to the students, the advantages of online learning are: limit time and place (40.2%), develop individual learning (27.6%), and saves time and money (26%). According to the teachers, online learning limits time and place (52.6%), develops technical skills (46%), uses variety of learning styles (43.9%), and develops

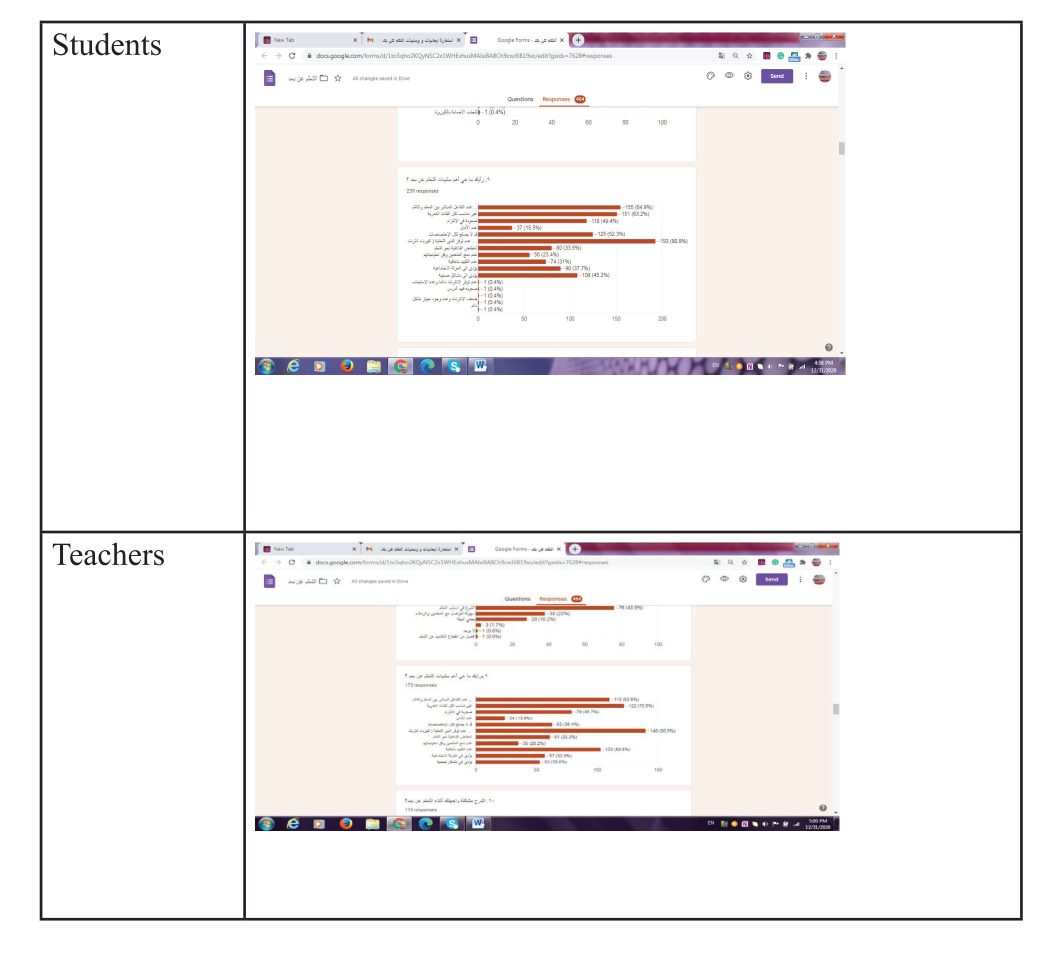
individual learning (42.8%). According to the parents, online learning has limited time and place (36.3%), develops individual learning (33.8%) and uses variety of learning styles (32%). Therefore, although all the target groups consider all the options, they mostly agree that online learning saves time and place, develops individual learning, and uses variety of learning styles.



Figure 5: Advantages of online learning

Disadvantages of Online Learning in Lebanon

On the other hand, this survey revealed the weaknesses of online learning in Lebanon. I also took the highest four weakness of the online learning. According to the students, online learning suffers from week infrastructure (80.8%), limits face to face interaction between teachers and students (64.9%), and is inappropriate for all age levels(63.2%) and for all subject materials (52.3%). According to teachers, online learning suffers from poor infrastructure (80.9%), is inappropriate for all ages (70.5%), limits face to face interaction (63.6%) and does not have credible assessment (59%). According to the parents, online learning is inappropriate for all ages (75%), suffers from poor infrastructure (68.8%), limits face to face interaction (63.7%), and has incredible assessment (51.2%). Thus, the target groups agree that online teaching suffers from poor infrastructure, inappropriate to all ages, and limits face to face interaction, and has incredible assessment.



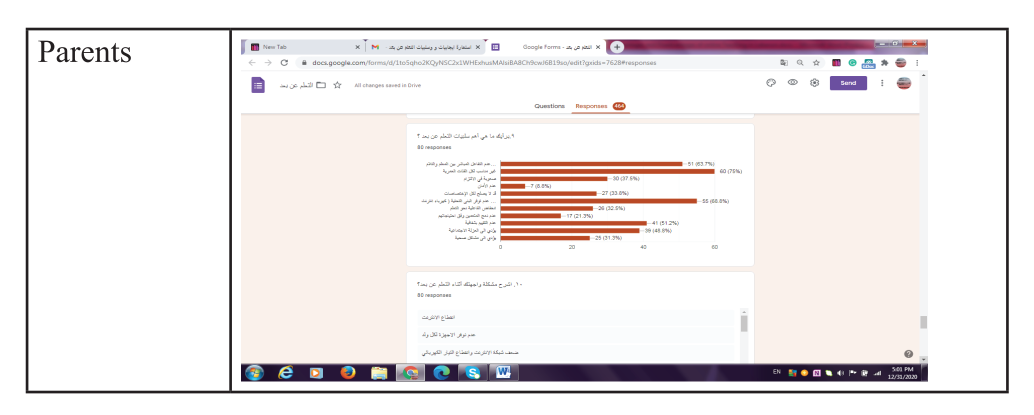
Parents	

Figure 6: Disadvantages of online learning in Lebanon

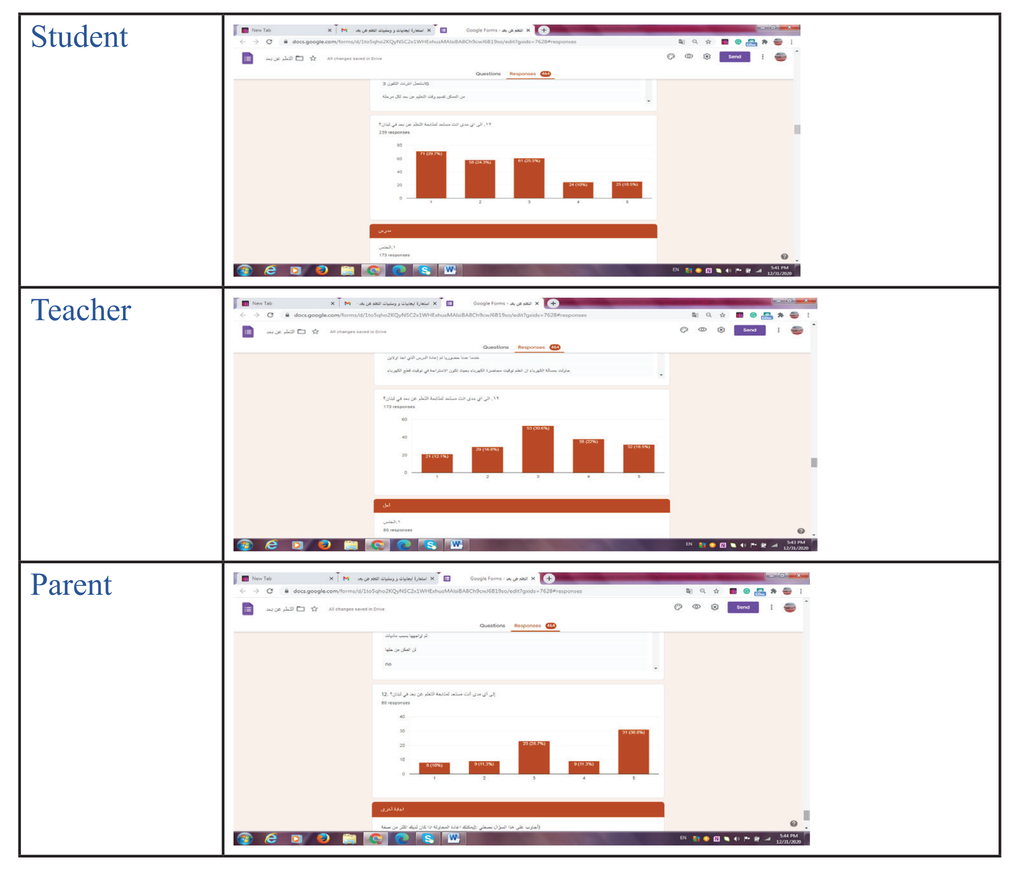
Challenges of Online Learning in Lebanon

The qualitative analysis to questions 10 and 11 revealed the challenges that face the students, teachers and parents in online learning and how they managed to solve it. According to the students, the problems are electricity, poor net, and unavailability of devices and misunderstanding of lessons. They solved it by strengthening the net connection, time management, and some of them did not do anything. According to teachers, the challenges are poor interaction of the students, interference of parents, and incredible assessment. They solved these problems by using 3G, calling parents recording lessons, sending the lesson on several platforms, and encouraging students to interact. According to parents, the problems are in availability of instruments for all learners, inability to have a special room for every student, the students did not understand the discussion. They solved these problems by time management between children, but most parents are not able to solve these challenges. Therefore, we can say that the major challenges of online learning in Lebanon are related to the economic situation. Some of these problems are resolved, but the majority of them are out of hand on the individual side.

Future Vision of Online Learning in Lebanon

The last section of this survey examines to what extent, the students, parents and teachers are going to continue online learning in these circumstances. 29.5 % of the students are totally disagreeing to continue at all and 25.5 % are neither agree nor disagree to continue. Similarly, 30.6 % of the teachers are neither agree nor disagree to continue while 22% of the teachers agree to continue. However, 38.8% of the parents totally agree to continue while 28.7% are neither agree nor disagree to continue. This

illustrates that parents want their children to get education regardless the type of learning used, while the teachers and the students are the ones who faces online learning challenges and seeking for current solution.



Conclusion

Along with the global transformation of education from traditional learning to online learning, fortunately Lebanon has moved so especially after Covid19 crisis. Thus, this research paper aims to elaborate on the current situation of on line learning in Lebanon from teachers, students and parents' perspectives, its advantages and disadvantages, and the major challenges they faced

Online learning in Lebanon is in the preparatory stage. All the target groups are not totally satisfied with it. In general, not enough training courses were given and if found they are just restricted to a little group of teachers. The Lebanese depend on their personal effort to proceed. These results agree with other research studies that confirmed that online learning in Lebanon

confused teachers, students and parents (Atallah and Abo Molhem, 2020; AlDhdooh, 2020…

This research sums up the most advantages and disadvantages of online learning from the Lebanese perspectives. From all the listed options, the three target groups agree that on line learning saves time and place, develops individual learning skills, and uses a variety of learning styles. These results affirmed the efficiency of online learning (Gautam, 2020; Epignosis,2014; ION Professional elearning Program, 2020)

Furthermore, the three target group affirmed that online teaching in Lebanon suffers from poor infrastructure; limits face to face interaction, inappropriate to all ages, and has incredible assessment. These results affirmed that other research papers that asserted the disadvantages of online learning (Gautam, 2020; ION Professional elearning Program, 2020…

In general, teachers, parents and students face a lot of challenges in online learning. They managed to solve the problems that are related to individual use by time management, recording lessons, sending them to several platforms. However, in fact, the majority of the problems are out of hand such as poor electricity and internet, and in availability of devices. Thus, they demand a rapid support from government, ministries and organization to let online learning be accessible to all. These results asserted AlKatib's (2020) study in AlRawfid conference that online learning needs supportive environment to precede.

This research study gives significant results as it elaborates the advantages, and disadvantages of online learning in Lebanon among three target groups. However, it has certain limitation during the data collection process. Fist, this survey was conducted only online. Thus, it distracts learners, teachers and parents who have not internet to share which could affect the results. Second, although this survey was distributed widely without gender discrimination, females' response was higher than males in the three target groups. This could be illustrated that females were more interested in teaching than males. Furthermore, although there is a deficiency of young learners, parents of young learners fill in this corner as they usually carry the mission of teaching them at home.

''Education For All'' is an international slogan which is launched in 1990 by a broad coalition of national governments, civil society groups, and development agencies to bring the benefits of education to every citizen in every society (Hoel, 2014). Thus , to activate this slogan, this research

paper recommends highlighting the benefits of online learning and overcome its weaknesses by cooperation between public and private sectors:

Government should provide online learning supplies (internet, electricity, devices)

Institutions should held obligatory training workshops for teachers, parents and students to train them on the basic skills needed for online learning.

Overall, online learning become undeniable reality. Thus, all the educational institutions in Lebanon should be well equipped professionally to meet the new global trend. This research offers these significant results, but more research is still needed to evaluate the progress of online learning in Lebanon continuously.

References

AlDhdooh, M. (2020, April 27). online teavhing in lebanon adaily challenge

for teachers parents and students. Open Democracy.

AlKhatib, S. (2020). e learning" Today's challenges and future insiration. Rawfid first international conference.

ALmassarani, L. (2020, September 13). Online Teaching in Lebanon: A big Sychological Pressure and a problem full with challenge.

Bazan, H. O. (2016, January). Benefits and Drawbacks of Online Educa-tio. doi:10.13140/RG.2.1.1385.0640

Combes, S. M. (2019). An introduction to sampling methods. Scribbr. Retrieved from https://www.scribbr.com/methodology/sampling-methods/

Epignosis. (2014). E-LEARNING concepts trends and application. San Francusco: USA: Epignosis.

Ferrer, D. (2019, July 17). History of Online Education. Retrieved from https://thebestschools.org/magazine/online-education-history/

Gautam, P. (2020). Advantages And Disadvantages Of Online Learning. ekearning industry. Retrieved from https://elearningindustry.com/advan-tages-and-disadvantages-online-learning

Hoel,I .(2014). Education for All. The World Bank. Retrived from: https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-for-all%201990

ION Professional elearning Program, . (2020). Strengths and Weaknesses

of Online Learning. Retrieved from https://www.uis.edu/ion/resources/tu-torials/online-education-overview/strengths-and-weaknesses/

Rawafid. (2020). e-learning: Today's chalenges and futue insiration. Rawafid's first Conference. Lebanon .

Robert, D. (2011). Business Statistics & Research Methods for UGC NET JRF Commerce:. innovative Institute: Education for All.

Taherdoost, H. (2016). Sampling Methods in Research Methodology; How to Choose a Sampling Tech. International Journal of Academic Research in Management (IJARM), 5.

Tony Atallah , Ibrahim Abo Molhem. (2020, March 30). Online Teching in Lebanon. Nidaa AlWatan.

Exploring Prospective Math Teachers in reference to Bandura's Social Cognitive Theory

Hanan Shehab

Abstract

This study examines prospective math teachers' preparation at a private university in Beirut with reference to Bandura's Social Cognitive Theory. Twenty-one teachers responded to semi-structured interviews, wrote reflections and filled the Math Teaching Efficacy Beliefs Instrument (MTEBI) throughout their Pedagogical Content Knowledge(PCK) course. Pre-service teachers wrote reflections on the PCK methods course 3 times during the semester and were also interviewed at the beginning and at the end of the semester to track any alterations in their Personal Math Teaching Efficacy Beliefs (PMTE), and Math Teaching Outcome Expectancy (MTOE). While analyzing the data, I kept moving form abstract concepts to concrete data; following Merriam and Tisdell's (2016) suggestions, using both inductive and deductive reasoning. Findings represented a significant change in teachers' PMTE and MTOE as a result of their teaching experiences during the PCK course. Also, PMTE and MTOE changes varied according to the last class that the participant attended at the school level. These changes were represented by a shift in teachers' perceptions concerning their abilities to teach math. Moreover, findings indicate the need to examine the long-term influence of PCK courses on prospective teachers' self-efficacy beliefs to prepare them to be successful in math teaching.

Keywords: Personal Math Teaching Efficacy Beliefs (PMTE), Math Teaching Outcome Expectancy (MTOE), Math teaching, Lebanon, Math teaching efficacy Beliefs Instrument (MTEBI)

Introduction

Teacher preparation courses help prospective teachers build their skills and beliefs to become effective teachers in the classroom (El-Abd & Chaaban, 2020). Over the years, teacher preparation programs in Lebanon were studied (Xiangyun, et al., 2020; Ayoubi, et al., 2017; Bahous & Nabhani,2016, Bahous, 2011, Bou Jaoude, 2000; Mansour, 1956). They all agreed that teachers in Lebanon are prepared nowadays in the same way that they were prepared long time ago (Naccache, 2016). Moreover, prospective teachers favor memorization and a passive mode of instruction for the sake of good grades (Xiangyun et al., 2020). El Takash, Rawas and Dockmak (2018) voiced that science and math teachers were satisfied in general. Nevertheless, they were annoyed with the redundancy they were

faced with during their studies at the university level. Educators (ElTakash et al., 2018; Boujaoude, 2000) voiced that teachers' preparation courses need to emphasize more on field work.

Despite criticism on the effects of teacher training courses on their performance in the field work (Brower & Korthagen 2005), several educators contend that prospective teachers' experiences, learning and self-efficacy beliefs shape their approaches to teaching and learning (El-Abd & Chaaban, 2020; Bursal, 2012). In this study I examined prospective math teachers' self-efficacy beliefs in Pedagogical Content Knowledge(PCK) math course to better understand their experiences and how to support them once in the work field.

The terms used in this study are the following: self-efficacy beliefs, personal math teaching self-efficacy(PMTE), math teaching outcome expectancy (MTOE), pedagogical content knowledge (PCK)

1) Self-efficacy beliefs: "Self-efficacy is a judgment of one's ability to organize and execute given types of performances" (Bandura, 1997, p.21)
2) Personal Math Teaching Efficacy (PMTE) beliefs: The degree that teachers believe they have the ability to affect students' mathematics achievement positively. (Cantrell, & Moore, 2003)
3) Pedagogical Content Knowledge courses (PCK): Courses designed for pre-service teachers where instructional and pedagogical methods to deliver math and science at the elementary levels are taught.
4) Outcome Expectation: "A person's estimate that a given behavior will lead to certain outcomes" (Bandura, 1977, p.79).

Significance

The findings of this study will generate an awareness of the importance of highlighting the following; mastery experience, vicarious experience, physiological states, and social persuasions while preparing teachers.

The present study was guided by the following research questions:

1) Are there any changes in the math teachers' self-efficacy beliefs as a result of their university training?
2) How did the Pedagogical Content Knowledge course change self-efficacy beliefs of prospective math teachers?

3) Are there any effects of the last class attended at school on prospective math teachers' self-efficacy beliefs?

Review of literature and theoretical framework

Social Cognitive Theory

Bandura's (1986) social cognitive theory works as a conceptual framework for this study. The way teachers set goals and make choices of their teaching and learning experiences are directly related to the social cognitive theory of self-efficacy. A person's self-efficacy is determined by the four constructs: mastery experience, vicarious experience, physiological states, and social persuasion. Mastery experience denotes concrete experiences of success and failure and vicarious experiences refer to experiences gained from observing others completing a task. Social persuasion denotes evaluation from other individuals, such as parents, instructors and friends. Finally, physiological states represent the understandings of somatic and emotional arousals (Bandura,1997).

Bandura (1997) advocated that self- efficacy is "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (p. 3). His theory of self-efficacy suggests that teachers' efficacy is most malleable during their university level. Moreover, research (Setra, 2017; Prentiss Bennett, 2016; Zuya, et al., 2016; Zeldin, et al., 2008; Pajares & Urdan, 2002) shows that prospective teachers with high level of self- efficacy are more motivated to learn than their classmates and would persevere longer in solving problems. On the other hand, teachers with low self-efficacy dread problem solving and lack the resilience to persevere with difficult chores. Hence, prospective math teacher preparation containing knowledge, expertise, trainings, attitudes and beliefs seems to be the aim of undergraduate education programs at the university level.

Methodology:

Twenty-one female prospective teachers participated in the study. Permission was obtained through submitting a written proposal to the university's research office. Once it was approved, participants were informed of the purpose of the study, and of their ability to withdraw at any time. All participants were female specializing to teach elementary and early childhood (k-9), and are completing their Pedagogical Content Knowledge (PCK) course. The course requirements included observing 40 hours in private or public schools and attending class once a week to discuss specific topics prepared by the instructor.

Qualitative tools

The main objective of this part is to understand the main factors that shaped the participants' self-efficacy beliefs and the changes that happened after the PCK course from a qualitative point of view. Semi-structured interviews were conducted in the math PCK course, at the onset and towards the end. Each interview lasted for about 10-15 minutes. Later, data was entered into an Excel spreadsheet. Also, Participants submitted reflections three times during the semester. They answered four questions based on Bandura's four sources of self-efficacy. Collected data was coded according to the sources of self-efficacy and to determine themes that go under these categories. The data from the interviews and the reflections were entered again in Excel worksheets to find common themes. The analyses of both instruments yielded a thorough understanding of the way pre-service teachers' self-efficacy beliefs evolved. The bases for the interview was Zeldin and Pajares' (2000) protocol and the four sources of self-efficacy (Bandura, 1977, 1986). Open-ended questions were devised for interview protocol to investigate self-efficacy.

During the second part of the qualitative phase, only four participants' reflections and interviews were analyzed. The two with the highest PMTE (Reema and Nazli) mean scores and the two with the lowest PMTE mean scores (Mary and Amani). Then the collected information was studied based on the four constructs of Bandura's theory. Data was also studied in relation to the different branches of the Lebanese baccalaureate classes to investigate the influence of these branches on prospective teachers' self-efficacy beliefs.

Quantitative tools

Math Teaching Efficacy Beliefs Instrument (MTEBI) (Enochs, Smith & Hunker, 2000) was administered at the beginning and at the end of the PCK course. MTEBI admits two subscales: Personal Math Teaching Efficacy (PMTE) and Math Teaching Outcome Expectancy (MTOE). The PMTE is made up of 13 items and the MTOE is made up of eight items. MTEBI is a valid and reliable assessment of PMTE and MTEO (Enochs et al., 2000). The confirmatory factor analysis indicated that the PMTE and the MTOE were independent, thus adding to the validity of the instrument (Enochs et al., 2000).

Prospective teachers completed the Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument (MTEBI) questionnaire. All quantitative data collection instrument was used both at the beginning and at the end of the course.

Both quantitative and qualitative data were analyzed using the constant comparative method of data analysis whereby each part of the data was grouped into categories and compared to the same category to determine similarities and differences (Merriam &Tisdell, 2016, p. 32).

Prospective teachers were also asked to complete a demographic questionnaire to gather information about their backgrounds. This instrument allowed the researcher to use it to allocate codes and pseudonyms for later comparison.

Results and discussion

The study was intended to examine changes that might occur to pre-service math teachers' self-efficacy beliefs at the elementary level before and after the PCK course. A t-test on the pre and post-test scores of participants on the MTEBI was conducted to compare the total scores for the first and last administrations of the survey. Grounded theory methods were used to analyze the participants' feelings, emotions and thought process that cannot be studied through quantitative procedures.

Results on the question if there were any changes in the math teachers' self-efficacy beliefs as a consequence of their university training indicate somewhat significant changes in Personal Math Teaching Efficacy beliefs (PMTE) and in their Math Teaching Outcome Expectancy (MTOE). PMTE and MTOE changes were represented by a shift in teachers' perceptions concerning their abilities to teach math and the proficiency with which they can teach this subject. This finding is in alignment with other studies (Rogers-Haver-back &Mee, 2015), in which they found that prospective teachers' self-efficacy beliefs improved over the period of the practicum experience.

Results on the question if there were any significant differences in the math teachers' (PMTE) before and after enrolling in the PCK math course indicate that their personal self-efficacy beliefs to teach mathematics was higher after the PCK course. The mean of the PMTE changed from 3.84 (SD= 0.54) to 3.93 (SD =0.65), so the difference between the two means was − 0.09. Prospective teachers mentioned that they had a good experience at the math PCK course because they attended a math methods course previously (as stated at the interviews). This result contradicts Bursal's (2010) findings. He argued that additional courses would not enhance teachers' self-efficacy beliefs to teach. Prospective teachers had more confidence that they can affect their students' mathematics learning after the PCK course. The mean score for the MTOE before the PCK course was 3.72 (SD 0.53) and after the PCK course it was 3.78 (SD = 0.61), with difference of −.06.

In addition, the researcher studied the course contribution to changes in self-efficacy beliefs of prospective math teachers.

Mastery Experiences

Results showed that all of the four participants, who were selected during the qualitative phase, who had bad or good experiences previously, are now convinced that they can teach better through the use of manipulatives, games, videos, and hands-on activities to help their students. Rogers-Haverback and Mee (2015) argued that teachers grow 'positively and slowly' (26). Hence, both research findings are in alignment at this point.

Prospective teachers were asked to reflect on changes that might have occurred during the semester in their perceptions of self-efficacy. The interviews were geared toward an in-depth understanding of the participants' perceptions of their mathematics abilities and how that outlines their efficacy beliefs to teach math. Data were grouped by asking questions targeting the four domains of Bandura's (1977, 1986) theory. Then the structural coding was used to sort the data according to Bandura's domains of self-efficacy.

The three reflections that the four participants wrote progressed through the semester. At the beginning, Reema and Nazli liked math and were eager to teach it, while Mary and Amani had their doubts as they had boring and bad experiences at the school level. Near the end of the semester, i.e. in their third reflection, all four participants, after their math unit planning and teaching, were able to choose the best hands-on activities and manipulatives, e.g. chips, pendulum, and geoboards to teach math in their classes. This is in alignment with Bautista's (2011) findings that mastery experiences play major role in prospective teachers' preparation.

Moreover, results showed that there was a shift in teachers' beliefs that they can teach math units. They started writing specific techniques to engage their students. They specified strategies such as "in the last three weeks there were many methods, POE method (Predict, observe, and explain), 5Es (Engage, Explore, Explain, Extent, and Evaluate), conceptual change, and (yes, no) questions." This is in alignment with the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) standards which emphasize the construction of students' learning through experimentation and the use of real life situations.

Vicarious Experiences

Results showed that the experiences that were modeled in the participants' PCK course math encouraged pre-service teachers to plan for their math lessons in the future. This is in alignment with Korthagen (2010) argument that prospective teachers transfer what they have learned at the university courses into their future classes.

During their PCK course, they liked the investigation and the inquiry-

based learning as well as the lab sessions that the instructor conducted. They were building knowledge with their instructor/role model and not merely through looking at it. As a matter of fact, the instructor's way of teaching motivated the prospective teachers. His effect is obvious in the change in their attitude towards math teaching/learning because now they are interested in the lab sessions and they would avoid giving their students lessons to memorize. These findings are in alignment with Menon (2015) and Setra (2017) arguments. Both educators emphasized the importance of students' engagement while at a task.

Physiological states

Referring to the reflections of the four participants, they progressed throughout the semester in a positive way. Reema and Nazli, who had good math experiences were eager to learn math and they had positive feelings towards learning/teaching math. Mary and Amani, who had negative feeling towards math started changing their feelings towards the subject. While Mary mentioned the importance of the positive presence of the PCK course instructor, Amani discussed the high level of motivation that she had through the use of hands-on experiences. They all agreed that they had positive feelings now towards math, even if they were not to teach it. The same experiences during math PCK course led pre-service teachers to embrace their past experiences and to understand new ways that would help them teach better in the future. Others looked with resentment at their past experiences and knew now that they didn't learn the subject because their teachers were not catering properly for their needs.

Social persuasion:

Referring to the reflections that the pre-service teachers provided. Reema and Nazli used to like math and they were convinced to use the same techniques their math PCK course instructor used to encourage them work harder. As for Mary, she mentioned that she used to hate math during her first reflection but throughout her second and third reflections, she stated that she was comfortable in her math PCK course due to her instructor's positive feedback. Amani was engaged in her PCK classes but still couldn't perceive herself as a good math teacher. In her second reflection she mentioned that her hate towards math was because it used to be "an abstract subject that I can't relate to." Later, she expressed her willingness "I will do my best to teach students". She changed greatly during her reflections from complete hatred of the subject to analyzing the strategies and manipulatives through which she can cater for the needs of her students due to her teachers and peers' positive feedback. This is in alignment with Wu and Albion (2019) findings who argued that it is important to expose prospective teachers to a variety of experiences during their preparatory courses with an intent to

maximize their ability to teach math in their future classes.

The findings derived from the interviews suggest a change in pre-service self- efficacy beliefs. Three out of four participants changed their attitudes towards math experiences as a result of the PCK course experiences. Accordingly, they can now relate math experiences to everyday life and would not teach to the test. These findings are in alignment with previous research findings (Bursal 2010, Eckhoff, 2017; Prentiss Bennett, 2016; Setra, 2017).

Results on the question if the grade 12 (Baccalaureate) branch that the pre-service teachers follow in high school level influence their self-efficacy beliefs after enrolling in the PCK courses. It was observed that the PMTE mean scores for the science and the economics and social branches was higher than the humanities branch PMTE mean scores before and after the PCK course. The mean for the PMTE of humanities branch pre-service teachers was 3.44 before the PCK course and it became 3.58 after the PCK course. The mean for the PMTE of the science branch before the PCK course was 4.08 and it became 4.25. The mean for the economics and social branch was 3.88 and it became 3.86. This might be an indicator that grade 12 curriculum reflects on the pre-service personal self-efficacy beliefs.

Also, the mean for the MTOE of prospective math teachers who attended the humanities branch was 4.06 before the PCK course and it became 3.69 after the PCK course. The mean for the MTOE of the science branch before the PCK course was 3.80 and it became 3.98. The mean for the economics and social branch was 3.85 and it became 3.64. Thus the MTOE mean for the humanities and the social and economics branches was less. The mean for the science branch increased after the PCK course. Looking at the Lebanese curriculum, the science branch students were more prepared in the math subject than their peers in the other two branches. The better increase in MTOE for the science branch is in alignment with Bursal's (2010) finding that students with math and science background had more self-efficacy beliefs after the preparation courses than their colleagues from other school background.

Conclusion

Prospective math teachers need to have a strong foundation through solid instructions and experimentations during university preparatory courses. A well-prepared instructional course might help prospective teachers influence their students' achievement better later on (Wu & Albion, 2019).

A study like this one is only the start of the research needed to revisit the effects of PCK courses on teaching practices of math teachers once they are

in their classrooms. It is a challenging endeavor, especially that in Lebanon the curriculum dates back to 1997. Teachers' preparation courses in elite universities in Lebanon encompass some elements of Bandura's theory approach but lack its explicit integration while preparing teachers.

Limitations of the study

There are a few limitations to this study. The first one is that I was the only one who gathered the quantitative and qualitative data. Through this process, I tried my best to understand the participants' answers through their own points of view and to keep my interference at the minimum level.

The second limitation was the sample. In this study, the sample was a convenient sample of elementary prospective teachers form one private university in Beirut. The findings of the study cannot be generalized to larger population. Also, the prospective teachers were all females, thus limiting the generalizability of the findings to larger populations.

The third limitation was the variety in the location and the participants. Due to a lack in ethnicity, gender and setting variety, the findings of this study cannot be generalized to other populations that have different gender, ethnicity or settings.

Future study

Future research should take into consideration a greater number of participants with different genders and educational backgrounds to better understand self-efficacy beliefs of prospective teachers as a major element in teacher preparation programs. Another research could be conducted on whether the positive changes in teachers' efficacy beliefs continue throughout their teaching career, specifically with the growing interest in teachers' burnout (El Helou, Nabhani & Bahous, 2016)

Abbreviations

MTEBI Math Teaching Efficacy Beliefs Instrument MTOE Math Teaching Outcome Expectancy

NTCM National Council of Teachers of Mathematics

PCK Pedagogical Content Knowledge

PMTE Personal Math Teaching Efficacy beliefs PSTE

MTOE Math Teaching Outcome Expectancy

References

Ayoubi, Z., El Takach, S. & Rawas, M. (2017). Improving the pedagogical content knowledge (PCK) among cycle 3 in-service chemistry teachers attending the training program at the faculty of education, Lebanese University. Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 3(2), 196-212.

Abu Moghli,M., and Shuayb,M.(19 July,2020), EDUCATION UNDER COVID-19 LOCKDOWN:REFLECTIONS FROM TEACHERS, STUDENTS & PARENTS, Retrieved from: https://lebanesestudies.com/education-under-covid-19-lockdown-reflections-from-teachers-students-parents/

Adelman, E. (2018). Challenges of integration, obligation and identity: Exploring the experiences of teachers working to educate syrian refugee children in lebanon (Order No. 28220985). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2457978747). Retrieved from https://search-proquest-com.ezproxy.lau.edu.lb:2443/dissertations-theses/challenges-integration-obligation-identity/docview/2457978747/se-2?accountid=27870

Aloe, Ariel, Laura Amo, and Michele Shanahan. 2014. "Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-Analysis." Educational Psychology Review 26: 101–126. doi:10. 1007/s10648-013-9244-0.

Bahous, R., Bahous, R., Nabhani, M., & Nabhani, M. (2011). Assessing education program learning outcomes. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23(1), 21-39. https://doi.org/10.1007/s11092-010-9112-0

Bahous, R., Busher, H., & Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban lebanese primary schools. Teacher Development, 20(2), 197-212. https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1124137

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, N.Y: W.H.Freeman

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, 4, 71-81.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

Bautista, Nazan. 2011. "Investigating the Use of Vicarious and Mastery Experiences in Influencing Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs." Journal of Science Teacher Education 22: 333–349. doi:10.1007/s10972-011-9232-5.

Boujaoude S. (2000) Science Teacher Preparation in Lebanon. In: Abell S.K. (eds) Science Teacher Education. Science & Technology Education Library, vol 10. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47222-8_4

Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? American Educational Research Journal, 42 (1), 153–224

Bursal, M. (2012). Perceived peer support and personal science teaching efficacy beliefs of pre-service elementary teachers. Journal of Turkish Science Education, 9(4),10-21.

Retrieved from https://searchproquest.com.ezproxy.lau.edu.lb:2443/docview/1659748278?accountid=27870

Bursal, M. (2010). Turkish pre-service elementary teachers' self-efficacy beliefsregarding mathematics and science teaching. International Journal of Science and Mathematics Education, 8(4), 649-666. doi:10.1007/s10763-009-9179-6

Bursal, M. (2007). The impact of science methods courses on pre-service elementary teachers' science teaching self-efficacy beliefs: Case studies from turkey and the United States. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota.

Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of pre service elementary teachers. Journal of Science Teacher Education, 14(3), 177-192. doi:10.1023/A:1025974417256

Eckhoff, A. (2017). Partners in inquiry: A collaborative life science investigation with pre-service teachers and kindergarten students. Early Childhood Education Journal, 45(2), 219-227. doi:10.1007/s10643-015-0769-3

El-Abd, M., & Chaaban, Y. (2020). The role of vicarious experiences in the development of pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. International Journal of Early Years Education, 1-16. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1779669

El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. School Leadership & Management, 36(5), 551-567. doi:10.1080/13632434.2016.1247051

El-Mouhayar, R., & Bou Jaoude, S. (2012). Structural and conceptual foundations of teacher education programs in selected universities in Lebanon. Recherches Pédagogique : Revue éditée par la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise, Beyrouth, 22, 37-60

El Takach, S , Rawas, M , Dokmak, M . (2018). Evaluation of the Undergraduate Program in Higher Education: the case of the Science and Mathematics Department at the Faculty of Education, Lebanese University. The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences , 11 , 87-99 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/epess/issue/40408/491194

Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. School Science and Mathematics, 100(4), 194-213

Lopes, João, Elisabete Silva, Célia Oliveira, Daniel Sass, and Nancy Martin. 2017. "Teacher's Classroom Management Behavior and Students' Classroom Misbehavior: A Study with 5th Through 9th Grade Students." Electronic Journal of Research in Educational Psychology 15 (3): 467–490.

MA, Kang, and Michael Cavanagh. 2018. "Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement." Australian Journal of Teacher Education 43 (7): 134–151. doi:10.14221/ajte.2018v43n7.8.

Mansour, C. B., & Beirut College for Women. (1956). Teacher training in lebanon. https://doi.org/10.26756/th.1956.5

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass, a Wiley brand.

Menon, D. (2015). Development of pre-service elementary teachers' science self-efficacy beliefs and its relation to science conceptual understanding. (Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia).

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass, a Wiley brand.

Nabhani, M., & Bahous, R. (2010). Lebanese teachers' views on 'continuing professional development'. Teacher Development, 14(2), 207-224. https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494502

Naccach, H, Teacher Preparation in Lebanon, A Qualitative Study ,مجلة الابحاث التربوية، 207-221. Retrieved from http://search.shamaa.org/PDF/Articles/LEBRp/RpNo26Y2016/rp_2016-n26_207-221.pdf

National Council Of Teachers Of Mathematics (nctm). Retrieved from Principles and Standards - National Council of Teachers of Mathematics (nctm.org)

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. Contemporary Educational Psychology, 24, 124-139.

Pajares, F., & Urdan, T. C. (2002). Academic motivation of adolescents. Greenwich, Conn: Information Age Pub

Prentiss Bennett, J. M. (2016). An investigation of elementary teachers' self-efficacy for teaching integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education

Rogers-Haverback, Heather, and Molly Mee. 2015. "Reading and Teaching in an Urban Middle School: Preservice Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Field-Based Experiences." Middle Grades Research Journal 10 (1): 17–30

Saab,B.Ishak,H., & El Mofti,M.(2020). Educational changes during the COVID-19 pandemic: a response from Lebanon. Post Graduate Medical Journal http://dx.doi.org/10.1136/postgradmedj-2020-139179

Setra, A. (2017). Investigating mathematics self-efficacy beliefs of elementary pre-service teachers in a Reform-Based Mathematics Methods Course. EL Paso: The University of Texas.

Sinno, S. & El Takach, S. (2020). The efficacy and relevancy of the language courses in the preparation of elementary science and mathematics prospective teachers. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 6(1), 179-201.

Tschannen-Moran, Megan, and Anita Woolfolk Hoy. 2001. "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct." Teaching and Teacher Education 17: 783–805.

Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy, and Wayne K. Hoy. 1998. "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure." Review of Educational Research 68: 202–248. doi:10.3102/ 00346543068002202.

Wu, T., & Albion, P. (2019). Investigating remote access laboratories for increasing pre-

service teachers' STEM capabilities. Journal of Educational Technology & Society, 22(1), 82-93. Retrieved from https://search-proquest-com.ezproxy.lau.edu.lb:2443/scholarly-journals/investigating-remote-access-laboratories/docview/2186736083/se-2?accountid=27870

Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self- efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. Journal of Research in Science Teaching, 45(9), 1036-1058. doi:10.1002/tea.20195

Zuya, H. E., Kwalat, S. K., & Attah, B. G. (2016). Pre-service teachers' mathematics self-efficacy and mathematics teaching self-efficacy. Journal of Education and Practice, 7(14), 93-98.

Du, X., Chaaban, Y., Sabah, S., Al-Thani, A. M., & Wang, L. (2020). Active learning engagement in teacher preparation programmes - A comparative study from qatar, lebanon and china. Asia Pacific Journal of Education, 40(3), 283-298. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717436

Gestion durable des déchets

Joelle Harb

Résumé

La gestion des déchets est une étape crucial parce qu'elle intègre la problématique des déchets de l'amont jusqu'à l'aval. Pour avoir une bonne gestion des déchets, des stratégies doivent aborder le développement socio–économique sans mettre en danger la santé publique et l'environnement. L'application de la hiérarchie des déchets permet des stratégies durables de gestion des déchets.

Les mots clés : gestion des déchets, développement durable, stratégies durables

1 Introduction

Le monde est assiégé par une pression croissante de la gestion des déchets. La quantité de déchets a augmenté parallèlement à la croissance de la population et la montée des activités humaines (Post, 2017). La Banque mondiale a estimé qu'il y avait environ 1,3 milliard de tonnes de déchets solides municipaux générés dans le monde en 2012 et le volume devrait atteindre 2,2 milliards de tonnes d'ici 2025 (Hoornweg D, 2012). De ce fait, la question des déchets permet une approche intéressante et concrète du développement durable : chaque déchet devrait non seulement être perçu comme une source de pollution à réduire, mais également comme une ressource potentielle à exploiter. Les enjeux sont majeurs au regard d'une limitation future des ressources en matières premières et en énergie et de l'impact environnemental et sanitaire de cette gestion.

La gestion des déchets est une étape cruciale parce qu'elle intègre la problématique des déchets depuis l'amont, au moment où un produit devient un déchet, jusqu'à l'aval, soit le traitement du déchet proprement dit. Elle propose donc des outils pour diminuer l'impact écologique du traitement des déchets tout en répondant à un impératif de viabilité économique et en faisant appel à des circuits d'économie sociale et solidaire. Elle respecte ainsi les trois piliers fondamentaux du développement durable (environnement, économie et société).

Pour avoir une bonne gestion des déchets, une distinction des déchets doit être réalisée suivant leur temps de dégradation dans le sol. Les éléments biodégradables, c'est–à–dire à base de matières organiques (déchets verts, papiers, etc.) disparaissent en moins d'un an, mais il faut 10 ans pour le métal et de 100 à 1.000 ans pour les plastiques, polystyrènes et autres

matières synthétiques assimilées (Guillet, 2005).

En outre, la gestion des déchets n'est pas anodine : certains déchets peuvent être nocifs pour la santé humaine et pour l'environnement ; alors pour éviter de se retrouver envahis par ces déchets et limiter les risques de pollutions et d'intoxications qui en découleraient, des procédés de traitements des déchets sont mis en place.

Les principes appliqués, avant et après la production des déchets, sont la réduction des volumes, la diminution de leur toxicité, l'amélioration de leur recyclage (potentiel et réalisé) et la mise en décharge sécurisée des déchets ultimes (Guillet, 2005).

2 Les stratégies de gestion durable des déchets

La gestion des déchets fait référence aux activités et actions qui traitent les déchets. Il comprend la collecte, le transport, le traitement et l'élimination des déchets. La prévention des déchets, le recyclage, la réutilisation et la valorisation sont des stratégies importantes de gestion des déchets qui allègent le fardeau des décharges, préserve les ressources naturelles et économise l'énergie. Cela aide à utiliser les ressources plus efficacement et durablement (Calvin Wan, 2019).

Les déchets prélèvent une lourde taxe sur l'environnement et la santé humaine; c'est aussi un obstacle au progrès socio-économique. Les déchets sont un sous-produit inévitable du développement humain, mais la protection de l'environnement et la sauvegarde de la santé publique sont tout aussi importantes.

Pour atteindre des objectifs économiques, environnementaux et sociaux viables, des stratégies de gestion durable des déchets deviennent hautement souhaitables. À cet égard, les établissements d'enseignement supérieur (EES) jouent un rôle primordial dans la réalisation de l'objectif de gestion des déchets pour le développement durable, car le secteur de l'enseignement supérieur est souvent considéré comme un initiateur clé de la transition sociétale.

Étant donné que le développement durable est un concept relativement nouveau et abstrait, le changement de paradigme vers la durabilité dans la gestion des déchets présente toujours un énorme défi pour les EES et contribue au faible taux de changement des organisations (Lozano R, 2013).

Pour faire évoluer le paradigme de la gestion des déchets vers la durabilité, les stratégies développées doivent aborder le développement socio-économique sans mettre en danger la santé publique et l'environnement. À cet égard, les

stratégies de gestion des déchets devraient suivre l'ordre de priorité établi dans la hiérarchie des déchets dans la poursuite du développement durable. En effet, la commission européenne a déjà établi une hiérarchie des déchets qui est basée sur la durabilité. De ce fait, les stratégies des gestions des déchets doivent atteindre les objectifs du développement durable (Hansen W, 2002).

Selon la hiérarchie, un ordre de priorité est établi pour les stratégies de gestion des déchets : la prévention, la réutilisation, le recyclage et la valorisation ; l'élimination serait le dernier recours pour la gestion des déchets.

La prévention des déchets est mise en avant comme une stratégie prioritaire pour le développement durable. C'est la première étape qui évite qu'une substance ne devienne un déchet. La stratégie réduit la quantité totale de déchets générés ainsi que l'impact négatif associé aux déchets et optimise l'utilisation efficace des ressources. Le succès de la stratégie passe par un changement des modes de consommation et de production (Amutenya N, 2009).

La réutilisation est un élément clé de la prévention des déchets ; c'est aussi la deuxième stratégie prioritaire pour atteindre le développement durable selon la hiérarchie des déchets. La réutilisation des produits peut prolonger la durée de vie des produits et réduire la quantité de déchets dirigés vers les décharges ou l'incinération. Une politique d'approvisionnement qui comprend l'exigence de sélectionner des produits à longue durée de vie serait structurellement importante (Zhang N, 2011).

Le recyclage est l'une des stratégies les plus populaires adoptées : les matières recyclables offrent une valeur économique et améliorent encore l'utilisation efficace des matériaux. Cette pratique réduit également le volume de déchets mis en décharge ou incinérés et entraîne ainsi moins d'effets nocifs sur l'environnement. Il s'agit de processus qui séparent les déchets collectés et convertissent les matières recyclables en matériaux utilisables ou en nouveaux produits (Armijo de Vega C, 2008).

La réduction, la réutilisation, la récupération et le recyclage des déchets municipaux représentent des moyens efficaces qui influent fortement la réduction des émissions de gaz à effet de serre (GES). Lorsque les matériaux mis au rebut (déchets) sont recyclés, ils fournissent à l'industrie une autre source de matières premières (EPA, 2006).

Cela se traduit par une demande plus faible de matières vierges dont l'extraction, le transport et le traitement sont une source majeure d'émissions

de GES. Le recyclage réduit ainsi les émissions dans pratiquement toutes les industries extractives : extraction minière, forestière, agricole et pétrolière. Le quatrième rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) déclare que « la minimisation, le recyclage et la réutilisation des déchets représentent un potentiel important et croissant de réduction indirecte des émissions de GES grâce à la conservation des matières premières, à l'amélioration de l'efficacité énergétique et des ressources et évitement des combustibles fossiles (Bogner, 2008). OÙ SONT LES GUILLEMETS FERMANTS ?

Le recyclage du papier et des produits en bois a un double impact notable. Non seulement cela réduit la demande de fibre de bois vierge, réduisant ainsi les émissions dues à la déforestation, mais il préserve également la capacité des forêts à continuer à agir comme des puits de carbone en éliminant le carbone de l'atmosphère (Mark Hyman, 2013).

La dernière action est l'élimination, soit dans des décharges, soit par incinération sans valorisation énergétique. Cette dernière étape est un dernier recours pour les déchets qui n'ont pas pu être empêchés, détournés ou récupérés dans les étapes précédentes. Une incinération en profondeur sans récupération d'énergie ou des décharges correctement conçues et gérées sont les décharges incontrôlées vers lesquelles les déchets sont souvent consignés dans les pays à faible revenu (et même dans certains des pays) (Idem).

Ces trois principes : la hiérarchie des déchets, le cycle de vie des produits et le concept de déchet en tant que ressource, devraient servir de base à tout processus d'élaboration de stratégie.

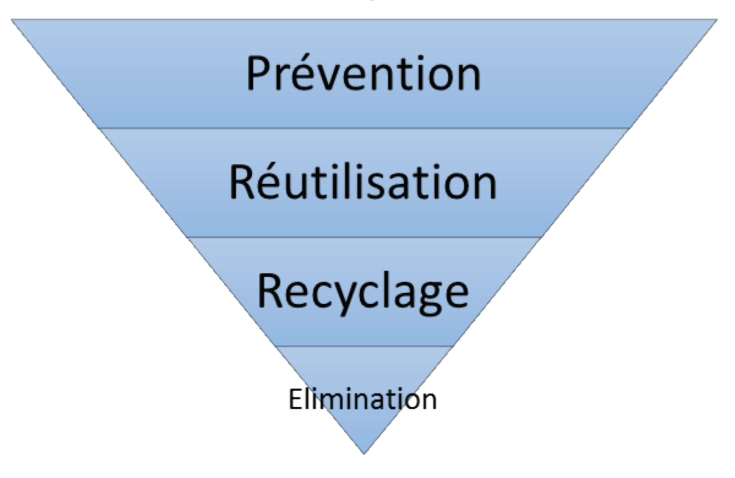


Figure1–La hiérarchie de gestion des déchets

3 volution vers un développement durable

Le concept de développement durable est devenu de plus en plus important depuis son apparition à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain en 1972 à Stockholm. Défini dans le rapport Brundtland, le concept fait référence à

« un développement qui répond aux besoins de la génération actuelle sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (Development, 1987).

Il s'agit d'une approche holistique du développement humain qui met en avant un état d'équilibre entre la protection de l'environnement et la progression économique et sociale pour améliorer la qualité de vie ; les besoins économiques, sociaux et environnementaux des générations présentes et futures pourraient être équilibrés en incorporant le concept dans des pratiques concrètes (Filho, 2011).

Parmi les activités humaines, la gestion des déchets est l'un des domaines qui nécessitent une attention particulière dans la poursuite du développement durable. Les déchets ont d'énormes impacts négatifs sur le développement économique et la santé humaine. Chaque année, dans les pays à revenu élevé, des centaines de millions de tonnes de déchets solides municipaux sont enfouis dans des décharges ou incinérés ; par contre, la plupart des pays à faible revenu éliminent leurs déchets dans des décharges ouverts (Economist, 2018).

Une politique de gestion des déchets bien conçue et soigneusement mise en œuvre contribue aux trois « piliers » du développement durable (environnemental, économique et social) :

- en améliorant l'efficacité économique, en particulier dans l'extraction et l'utilisation des ressources (par exemple par la prévention, la réutilisation, la valorisation ou le recyclage des déchets) ;
- en réduisant le budget nécessaire aux services de collecte des déchets solides ;
- en réduisant ou en éliminant les effets néfastes sur la santé et l›environnement local et général ;
- en offrant des établissements humains et des équipements sociaux plus attrayants et agréables ;
- et en créant des sources d'emploi et potentiellement un moyen de sortir de la pauvreté pour certains des membres les plus pauvres de la

communauté.

La gestion des déchets offre des avantages aux générations suivantes, en leur fournissant une économie plus robuste, une société plus juste et plus inclusive et un environnement plus propre, en facilitant ainsi l'équité intergénérationnelle (Mark Hyman, 2013).

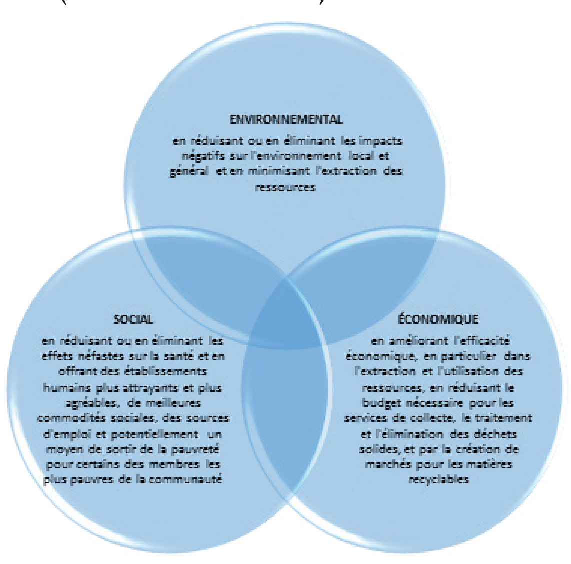


Figure 2- Contribution de la politique de gestion des déchets au développement durable

4 Conclusion et recommandations

Le développement économique rapide entraîne plus de déchets et pose donc de plus grandes menaces pour les écosystèmes et la santé humaine. La gestion durable des déchets est importante pour permettre un développement socio-économique régulier et ainsi protéger l'environnement et notre santé. Elle ouvre la voie à un développement qui répond aux besoins actuels sans mettre en danger le développement des générations futures.

La production de déchets par habitant a augmenté et devrait continuer d'augmenter avec la croissance démographique, la richesse et le consumérisme à travers le monde. Les approches pour résoudre ce problème de déchets de manière évolutive et durable conduiraient à un modèle qui utilise les déchets comme intrant dans la production de matières premières et la valeur monétisée, faisant de la gestion des déchets un véritable centre de profit. La conversion des déchets en tant que source potentielle d'énergie a une valeur en tant que matière première supplémentaire pour le secteur des biocarburants en plein développement.

Diverses nouvelles technologies sont utilisées et développées pour la production de biocarburants capables de convertir les déchets en chaleur, électricité, carburants ou matières premières chimiques. Les technologies thermiques telles que la gazéification, la pyrolyse, la dépolymérisation thermique, la gazéification à l'arc plasma et les technologies non thermiques telles que la digestion anaérobie, la fermentation, etc. sont un certain nombre de technologies nouvelles et émergentes capables de produire de l'énergie à partir de déchets et d'autres combustibles sans combustion directe. Les déchets biodégradables sont traités par compostage, digestion anaérobie ou tout autre traitement biologique approprié pour la stabilisation des déchets. Le recyclage de matériaux comme les plastiques, les papiers et les métaux doit être fait pour une utilisation future (Bacinschi, 2010).

Tout en soulignant que les efforts devraient être orientés vers la réalisation de projections à long terme afin de garantir que les implantations nouvelles et existantes soient correctement planifiées de manière à permettre une éventuelle augmentation du volume de production de déchets à l'avenir, une planification efficace à l'avance empêchera l'élimination sans discernement et d'autres pratiques nocives afin d'éviter l'accumulation de décharges qui présentent un risque pour la santé.

Liste bibliographique

Amutenya N, S. C.-J. (2009). Paper recycling patterns and potential interventions in the education sector: a case study of paper streams atRhodes University, South Africa. Resour Conserv Recyc.

Armijo de Vega C, O. B. (2008). Solid waste characterization and recycling potential for a university campus. waste management.

Bacinschi, Z. (2010). Waste management practices used in the attempt to protect the environment. research gate .

Bogner, J. a. (2008). Mitigation of Global Greenhouse Gas Emissions from Waste: Conclusions and Strategies from the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) Fourth Assessment Report. Working Group III . Waste Management & Research.

Calvin Wan, G. Q. (2019). Waste Management Strategies for Sustainable Developement. Springer Nature Switzerland.

Development, W. C. (1987). Our common future. UK: Oxford University Press,.

Economist, T. (2018). The poor world and the rich world face different problems with their waste. The Economist.

EPA, U. (2006). Solid Waste Management and Greenhouse Gases: A Life-Cycle.

Filho, L. (2011). About the role of universities and their contribution to sustainable development. High Educ.

Guillet, R. (2005). Déchets et developpement durable. Annales des mines.

Hansen W, C. M. (2002). EU waste policy and challenges for regional and local authorities. Berlin: Ecological Institute for International and European Environmental Policy.

Hoornweg D, B.-T. (2012). What a waste: a global review of solid waste management, Urban development series knowledge papers. . Washington, DC: World Bank,.

Lozano R, L. F. (2013). Advancing higher education for sustainable development: international insights and critical reflections. J Clean Prod.

Mark Hyman, B. T. (2013). Guidelines for National Waste Management Strategies Moving from Challenges to Opportunities. UNEP.

Nabavi-Pelesaraei A, B. R.-B.-w. (2017). Modeling of energy consumption and environmental life cycle assessment for incineration and landfill systems of municipal solid waste management-A case study in Tehran Metropolisof Iran. J Clean Prod.

Post, T. w. (2017). The world is drowning in ever-growing mounds of garbage. The washington post.

Zhang N, W. I. (2011). Greening academia: developing sustainable waste management at Higher Education Institutions.

Mémoire perdue, identité perdue dans Ce vain combat que tu livres au monde de Fouad LAROUI

Dr Ghina EL SAYED

Université Libanaise

INTRODUCTION

À l'aube du troisième millénaire, les perturbations qui infligent le monde deviennent le centre de préoccupation de la littérature arabe francophone. Fouad LAROUI, écrivain marocain et économiste, né à Oujda en 1958, dénonce dans ses œuvres le fanatisme, la cruauté et l'intolérance. En 1996, il publie son premier roman qui le ramène à ses racines marocaines vues avec toute la distance de celui qui a vécu en exil. Devenu homme de lettres, Fouad Laroui est aussi chroniqueur au journal Jeune-Afrique. Ses romans écrits en français connaissent un grand succès au Maroc pour sa façon de se moquer des blocages et des pesanteurs de la société marocaine. Il le fait avec humour et sans discours politique trop explicite. Ses œuvres n'ont jamais été censurée, elles figurent généralement parmi les meilleures ventes au Maroc. Identité, tolérance, respect de l'individu sont les trois valeurs qui l'intéressent. Fouad Laroui évoque, à travers son roman Ce vain combat que tu livres au monde, la montée du radicalisme islamique liée aux conflits contemporains dans le Moyen-Orient. Le roman est écrit après les attentats du 13 novembre 2015, à Paris, commis par l'organisation terroriste, l'État islamique, Daech. Nous y suivons la radicalisation progressive d'un jeune marocain, Ali, intégré dans la société française et se considérant Français jusqu'à ce qu'un acte raciste le jette dans l'enfer de l'intégrisme. Dans le récit, s'entremêlent l'histoire de Ali et l'histoire du monde arabe à partir du début du XX^{ème} siècle jusqu'à l'intervention américaine en Irak suivie de l'éclosion de Daech. Les rappels historiques permettent une autre lecture des événements tragiques liés aux attentats.

Dans ce roman de Fouad LAROUI, il est intéressant d'étudier la thématique de l'oscillation des jeunes maghrébins vivant en France entre une identité occidentalisée et une identité enchaînée par le poids de la tradition et de la religion. Comment la Mémoire arrive-t-elle à modeler l'identité de ces jeunes ? Quel avenir pour une jeunesse désorientée ? Nous essayerons, en

recourant à une approche thématique, d'analyser dans Ce vain combat que tu livres au monde, la dualité identitaire chez les personnages principaux Ali et Malika puis la désorientation que subit Ali dans l'ultime moment de désarroi. Nous n'hésiterons point à nous engager dans des analyses basées sur les travaux de l'ethnologue Sélim Abou pouvant éclaircir la genèse de l'identité.

1- L'intégration dans l'espace parisien

Paris, cité de rêve, est le centre qui attire le monde, surtout les personnes originaires des pays francophones imprégnés de la culture française. L'immigré arabe d'origine maghrébine se trouve confronté au dilemme dû à l'opposition entre l'authenticité, le « Moi », et la culture de l'autre qui est différente. Ali, dans le roman représente le cas de l'homme d'origine arabo-musulmane qui réussit à s'intégrer dans l'espace parisien. Son amie et concubine, Malika, est une beure qui a assimilé la culture et le mode de vie français dès sa petite enfance. Les deux représentent le type qui a pu s'intégrer dans le pays d'accueil, la France. L'appropriation de l'espace parisien est la première étape de l'intégration d'Ali, fier de devenir français.

1.1. L'Espace mythique

Le mot Paris déclenche dans l'inconscient collectif une série d'images qui rendent cette ville unique. L'imaginaire sur Paris s'est construit à travers tout son apport culturel, historique et artistique et sa contribution dans l'évolution intellectuelle et scientifique dans le monde moderne. La formation de l'imaginaire arabo-musulman appartient à une époque éloignée dans le temps. Le contact avec la France remonte à une longue histoire de conquête et de colonisation réalisées par les Français. Mais le Paris mythique s'est surtout construit à partir des œuvres littéraires élaborées par des écrivains français et étrangers où il est thématisé : « Dès qu'une ville (…) est évoquée comme cadre d'une expérience particulière, elle est alors thématisée, évoquée pour elle-même en raison du fait qu'elle permet une expérience privilégiée, unique et récurrente »[1]. Paris est le centre vers lequel s'achemine Ali qui « avait tant aimée, cette ville… »[2]. La phrase du Père Goriot : « Qui n'a pas pratiqué la rive gauche de la Seine, entre la rue des Saints-Pères, ne connaît rien à la vie humaine ! »[3] , reprise par Ali, exprime l'ancrage de Paris à travers la littérature française dans

(1) GAILLY, Stéphane, *Le Mythe de Prague dans les littératures européennes*, Honoré Champion, Paris, 2007, p.21

(2) LAROUI, Fouad, *Ce vain combat que tu livres au monde*, Pocket, Paris, 2018, p. 79

(3) Ibid.

son inconscient. Le personnage n'arrive pas à Paris en étranger mais, comme l'exprime l'écrivain serbe, Danilo Kiš, « comme quelqu'un qui se rend en pèlerinage dans les paysages intimes de son propre rêve, dans une Terra nostalgia »[1]. Paris qui hante l'imaginaire d'Ali devient une réalité enchantée: « ce jeune homme qui venait juste de débarquer de son Atlas natal, se trouvait d'emblée jeté dans un territoire mythique »[2]. Le verbe « débarquer » marque un seuil que le personnage franchit pour s'insérer dans un espace qualifié par « mythique » acquérant ainsi une sacralité. Selon Mircea Eliade, le mythe « raconte une histoire sacrée, c'est-à-dire une révélation trans-humaine qui a eu lieu à l'aube du grand Temps »[3]. Comme le seuil symbolise « le passage entre l'extérieur (le profane) et l'intérieur (le sacré) »[4], le passage d'Ali de son pays natal à Paris se révèle comme une nouvelle naissance soulignée par la forme négative, « qui ne connaissait rien du monde », l'introduisant au sein d'une ville-mère.

L'expérience d'Ali au sein de Paris pendant les années des études est vécue comme un exploit. Ali se montre enthousiaste à découvrir un monde qui a tant hanté ses rêves. Il emprunte, chaque jour, un nouveau trajet en se déplaçant entre son appartement et son université : « Cela peut se faire de vingt façons différentes : toutes étaient agréables, intéressantes, excitantes (…) De l'autre côté de la rue s'ouvrait la rue des Feuillantines [où] Victor Hugo avait habité (…) Ali continuait (…) descendant la rue Saint-Jacques d'un pas allègre, l'œil aux aguets»[5]. Ce jeune marocain se déplace dans la ville avec élan. La maîtrise de l'espace avec toutes ses bifurcations n'est que l'euphémisme du labyrinthe qui est « souvent thème du cauchemar »[6]. Euphémisé, le labyrinthe devient l'espace d'une ubiquité rassurante et source d'euphorie, éprouvée à travers l'énumération « agréables, intéressantes, excitantes ». Comme Paris était, pour Ali, « le centre du monde, prémonition du paradis… »[7], il accède au niveau du sacré puisque « le centre est la zone du sacré par excellence, celle de la réalité absolue »[8]. Paris est

(1) Cité par CASANOVA, Pascale, *La République mondiale des lettres*, Seuil, Paris, 1999, p.47
(2) LAROUI, Fouad, op.cit., p.79
(3) ELIADE, Mircea, *Mythes, rêves et mystères*, Folio essais, Paris, 2002, p.21
(4) CHEVALIER Jean, GHEERBRANT, Alain, *Dictionnaire des symboles*, Ed. Robert Laffont /Jupiter, coll. Bouquins, Paris, 2005, p. 880
(5) LAROUI, Fouad, op.cit., p.80
(6) DURAND, Gilbert, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, 2002, p. 277
(7) LAROUI, Fouad, op.cit., p.86
(8) ELIADE, Mircea, op.cit., p.31

donc un Mandala, « espace sacré (…) qui joint à l'aspect labyrinthique les facilités de l'ubiquité »[1]. L'image paradisiaque du Mandala est reproduite lorsque Malika contemplait le jardin devant son appartement : « Jamais la résidence du Pressoir n'avait autant ressemblait à une oasis (…) Dans l'immense jardin qui en constituait le centre (…) toutes les ethnies du monde semblaient s'être donné rendez-vous »[2]. Pour Malika, d'origine marocaine, Paris est la ville où elle est née et où elle s'est élevée. L'entente ressentie au moment où elle contemple le jardin reflète son euphorie d'appartenir à ce monde où se manifestent les symboles de l'intimité : la forme circulaire de « l'oasis » rejoint l'image du Mandala de « l'espace bienheureux, du centre paradisiaque »[3]. La multitude des ethnies reflète une société hybride mais vivant en entente renforçant l'image d'une cité utopique. L'espace sacralisé de Paris constitue le cadre de vie d'Ali et de Malika.

La sacralité spatiale de Paris est accompagnée d'une sacralité temporelle. La déambulation dans les ruelles parisiennes le transporte du temps profane vers un temps divin illimité : « Un jour, il croisa un chanteur célèbre (…) ce fut comme si un dieu de l'Olympe lui était apparu (…) il lui suffisait de sortir de sa chambre pour rencontrer à main droite Victor Hugo (…) Leconte de Lisle, Edouard Branly (…) Jules Vallès (…) »[4]. Les figures emblématiques jalonnent le chemin du personnage, le menant à la transcendance temporelle. L'association d'un chanteur à « un dieu de l'Olympe » montre la transe qui projette Ali dans un temps mythique. A chaque passage un nom, une statue, … l'extirpe du moment réel et le ramène à un temps mythique. Paris qui est pour le personnage, la Terre-mère, l'aide à accéder à un espace-temps mythique en concrétisant les symboles et archétypes qui alimentent son imaginaire.

1.2. Terre des ambitions

L'image de Paris en tant qu'un centre de diffusion des connaissances et de la culture est enracinée dans l'imaginaire des jeunes maghrébins. C'est la ville où l'on peut réaliser un destin prospère si l'on fournit un effort pour mériter ce que l'on obtient. Tout ce qui entoure Ali lui promet d'un avenir distingué. En traversant avec ses compagnons le boulevard Saint-Michel, Ali est épris par la grandeur des noms célèbres qui jonchent son passage ouvrant devant lui des horizons infinis : « Ce boulevard ressemblait (…) à un

(1) DURAND, Gilbert, op.cit., p.282
(2) LAROUI, Fouad, op.cit., p.62
(3) DURAND, Gilbert, op.cit., p.280
(4) LAROUI, Fouad, op.cit., p.80

défilé immobile de Français fameux, hommes de pierre qui les regardaient de haut (…) ils leur disaient : « Eh bien, jeunes gens, essayez d'en faire autant ! » »[1]. Les statues incarnent des figures éternisées dont l'histoire fait partie intégrante de la conscience collective. Selon Sélim Abou : « Ce fait de conscience est fondé sur des données objectives telles qu›une langue, une « race » ou une religion commune, voire un territoire, des institutions ou des traits culturels communs »[2]. Les statues ne sont pas seulement le symbole de grandeur mais aussi « toute figure humaine sculptée dans la pierre ou dans le bois est une métamorphose à rebours (…) le rôle est (…) de prolonger ou de suggérer la prolongation de la vie humaine (…) [et de] renforcer encore les images de la résurrection et du triomphe »[3]. Ali trouve dans les statues un modèle de transcendance à suivre. Le regard vient « de haut » favorisant une position supérieure par rapport au personnage. Il est associé, selon Durand, « au schème de l'élévation et aux idéaux de la transcendance »[4]. Ali se sent inséré dans l'histoire glorieuse de la France, espérant en faire partie : « l'esprit du monde flottait devant lui »[5]. Avec le terme « flotter », désignant « l'esprit », un mouvement ascensionnel induit à « une sublimation aérienne »[6]. Ali dans sa conquête de l'espace parisien accède à travers sa dimension intellectuelle et historique à un état d'extase qui le prépare à un avenir prometteur. Il s'approprie donc l'histoire et tout ce qui fait la gloire des français effectuant ainsi une restructuration identitaire.

1.3. L'acculturation

Ali réussit à s'intégrer dans le milieu parisien. L'intégration, selon Sélim Abou, « répond à une exigence fondamentale de la raison : celle de l'ouverture à l'universel, condition du développement de la personnalité. Elle indique l'acculturation comme une nécessité à la fois collective et individuelle »[7]. L'acculturation se manifeste chez Ali mais aussi chez Malika à travers la transmutation morale et spirituelle. Les préceptes religieux sont remis en question. Au contact avec le monde parisien un changement intérieur s'effectue grâce à l'accès à un nouveau registre des valeurs. Ali et Malika décident de vivre en concubinage ce qui est prohibé en islam. Ali

(1) Ibid., p.82

(2) ABOU, Sélim, *L'identité culturelle, relation interethnique et problèmes d'acculturation*, Ed.Anthropos, Paris, 1980, p.38

(3) DURAND, Gilbert, op.cit., p.395

(4) Ibid., p.170

(5) LAROUI, Fouad, op.cit., p.85

(6) BACHELARD, Gaston, *L'Air et les Songes*, José Corti, 1999, p. 18

(7) ABOU, Sélim, op.cit., p.14

réagit vivement lorsque son ami marocain Brahim, un musulman pratiquant en rupture avec la France, lui reproche sa décision de vivre en concubinage avec Malika : « Arrête de m'embêter avec tes histoires de « haram » et de « halal ». On est au XXI^{e} siècle (…) Aujourd'hui, les hommes, les femmes (…) on vit ensemble puis après on voit (…) On est à Paris, pas à Médine au temps des dromadaires »[1]. Ali, dans sa vie à Paris, considère qu'il franchit le seuil temporel le liant à une société attachée aux traditions et à la religion, « à Médine au temps des dromadaires », pour s'insérer dans une société qui lui permet de s'épanouir dans un présent le libérant de toutes les chaînes de la vie ancestrale. L'assimilation de la culture française influe sa personnalité comme le démontre Jung : « Lorsque les valeurs spirituelles d'une société primitive sont exposées au hoc de la civilisation moderne, les membres de cette société perdent de vue le sens de leur vie, leur organisation sociale se désintègre et les individus eux-mêmes se décomposent moralement »[2]. Ali réussit à réorganiser son monde spirituel et il choisit d'adopter le mode de vie parisien. Il renie complètement son identité marocaine : « ça fait dix ans que j'habite Paris, j'ai un passeport français, je vais rarement « au bled », comme ils disent… »[3]. L'emploi de « ils » fait une distanciation entre lui et son pays natal. Ali croit que la voie qu'il a empruntée à Paris ouvrirait les horizons vers une nouvelle vie où le monde traditionnel de son pays natal s'est enfouillé dans un passé reculé. De sa part, Malika s'est rompue avec ses parents même avant sa décision de vivre en concubinage avec Ali, lorsqu'elle a décidé de vivre seule : « Ils l'ont très mal pris, surtout mon père (…) il s'est mis à grommeler, à râler… puis carrément à hurler (…) J'étais devenue une étrangère »[4]. La gradation « grommeler », « râler », « hurler » intensifie la douleur ressentie par le père. Entre « un cri [qui] tue, un autre [qui] confirme la vie »[5], le père émet un cri de châtiment qui ébranle le rapport filial avec sa fille. Ce cri est, pour Malika, un cri de vie annonçant une nouvelle naissance en se dégageant du joug parental. Malika s'est élevée à Paris où elle s'est intégrée dans la société par un phénomène d'assimilation qui « implique l'acceptation par les immigrés du mode vie caractéristique de la société réceptrice et permet un changement d'attitudes,

---

(1) LAROUI, Fouad, op.cit., pp. 42-43
(2) JUNG, C, G, *Essai d'exploration de l'inconscient*, folio essais, Paris, p.161
(3) LAROUI, Fouad, op.cit., p.18
(4) Ibid., p. 30
(5) CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain, op.cit., p.313

de croyances, de valeurs »[1]. Ali célèbre sa nouvelle vie avec Malika en partageant l'alcool : « Ali prit son verre et le leva (…) – On trinque à notre vie nouvelle? »[2]. Ils commencent leur vie par un acte qui transgresse les préceptes de leur religion : « Le Prophète a dit : « Tout ce qui enivre est vin. Et tout vin est interdit » »[3]. Que ce soit Ali ou Malika, les deux jouissent d'une personnalité bien intégrée dans la société parisienne grâce au contact efficace avec l'« Autre » et à « une réorganisation culturelle qui, selon Sélim Abou, domine lorsque l'acculturation se solde par un enrichissement de la personnalité »[4].

2. L'expulsion du paradis

L'illusion d'avoir réalisé son rêve de vie parfaite au sein de Paris s'écroule tragiquement. Ali se heurte à une réalité décevante. Le sentiment d'appartenir à un espace paradisiaque est substitué par la déception d'y être expulsé. Une déviation dans sa vie le jette dans le précipice de la tourmente créant chez lui un profond besoin de se venger d'une société qui lui a dérobé son âme et son avenir. Fouad Laroui soude la destinée d'Ali et l'écroulement de son monde à la destinée tragique du monde arabe et sa détérioration apocalyptique. L'identité individuelle peut-elle échapper à la Mémoire collective ?

2.1. La remise en question de l'identité

La vie du personnage prend un nouveau tournant lorsqu'il tombe victime du racisme. L'âme du héros et son entité humaine semblent être menacées. Ingénieur en informatique, il était le directeur d'un projet dans une grande entreprise et attendait qu'on fasse un contrat prestigieux avec une société américaine « Dassault » qui fabrique des missiles. Une fois le contrat signé, il découvre qu'il fut écarté du projet : « la commission a barré ton nom. Barré, biffé, c'est étonnant (…) J'ai reçu une liste de noms et le tien était soigneusement, un trait au stylo feutre »[5]. Ce moment décisif bouleverse la vie d'Ali. Son nom « barré » est l'indice d'un châtiment ou d'une extirpation de son rêve. Le personnage expérimente une mort symbolique qui est une étape l'initiant vers un nouveau versant de sa vie. L'initiation a « tout un

(1) ABOU, Sélim, *L'Intégration des populations immigrés*, Revue européenne des sciences sociales, 2006, p. 79-91

(2) LAROUI, Fouad, op.cit., p.20

(3) https://www.maison-islam.com/ Quelle est la raison de l'interdiction de l'alcool en islam ?, 22 Juillet 2008

(4) ABOU, Sélim, *L'Identité culturelle*, op.cit., p.66

(5) LAROUI, Fouad, op.cit. p.7

rituel de successives révélations (…) passe par une perturbation physique et mentale »[1] . Ali subit cette dégradation physique et morale, il «ne voyait personne, ne répondit à aucune question. Il sortit comme dans un rêve, ou plutôt un cauchemar (…) Il ne se souvenait de rien (…) il avait un bloc de glace ici ! Et l'envie de dégueuler. Sur lui, sur la moquette, sur eux tous »[2]. La perturbation physique est exprimée par la déchéance corporelle. L'œil et la vision sont associés « au schème de l'élévation et aux idéaux de la transcendance»[3]. L'incapacité de voir, « ne voyait », et le mutisme, « ne répondit », sont l'expression d'une régression au lieu d'une transcendance et ils reflètent l'âme mortifiée d'Ali. L'incapacité de s'exprimer correctement, au moment de son courroux, lui permet de prendre conscience que l'intégration dans la culture française n'est qu'illusion : « Il détestait ces moments où, emporté par l'émotion, il ne trouvait pas ses mots (…) [Il] ne maîtrisera jamais ce sommet inaccessible réservé à ceux qui sont nés dans la langue française »[4]. Les négations, « ne trouvait pas », « ne maîtrisera jamais », renforcent son statut d'étranger. La perte de l'âme le tire vers le plus profond de sa psyché où « le néant des profondeurs, la profondeur néantisante sont alors entendus dans une voix qui s'étouffe, qui se perd, et qui, à une effrayante limite, ne revient plus »[5]. Le mutisme du personnage renforce le néant qu'il ressent dans un espace qui lui est devenu étranger : « Il se sentait violemment étranger dans ce quartier dont il connaissait pourtant tous les recoins, les cafés, les devantures »[6]. L'espace qu'il s'est approprié, lui devient étranger. C'est le « Moi » qui se trouve démuni, perturbé et exclu de ce monde.

L'exclusion de l'espace mythique qu'est Paris est accompagnée d'un retirement du temps mythique. Ali ressent un « ralentissement du temps (…) [Le réveil] cet instant désespérant où il allait prendre conscience, de nouveau, de qui il était (…) des heures et des minutes qui allaient s'écouler lentement (…) le soir tombant, une mise au tombeau (…) ce serait le malheur encore et encore recommencé »[7]. Il tombe dans la spirale d'un temps qui le ramène infiniment à la dépression. Etant donné que « la spirale possède

(1) ELIADE, Mircea, *Le Sacré et le profane*, Gallimard, Paris, 1965, p.176

(2) LAROUI, Fouad, op.cit., p.75

(3) DURAND, Gilbert, op.cit., p.170, 175

(4) LAROUI, Fouad, op.cit., p.69

(5) BACHELARD, Gustave, *La Terre et les rêveries de la volonté*, José Corti, Paris, 1948, 409 pp., p.307

(6) LAROUI, Fouad, op.cit., p.129

(7) Ibid., p.194

cette propriété de croître d'une manière terminale sans modifier la forme de la figure totale »[1], le temps dans son retour : « recommencé », emprisonne le personnage dans l'inertie. Le « tombeau », en évoquant la mort, renforce l'idée de l'inertie qui fait plonger le personnage dans un vertige obscur où le « réveil » se soude avec le sommeil. L'exclusion spatio−temporelle jette le personnage dans le néant.

Ali éprouve le besoin de se retirer dans son monde intérieur pour se dégager des ténèbres et de la perte qui le perturbent. Il s'isole et « passe ses journées étendu sur le lit, les yeux fixés au plafond. La grosse déprime»[2]. La pétrification devient un moyen de défense. Ali se recroqueville à l'intérieur de la chambre, dans son lit et se fait nourrir, créant ainsi un cocon favorable à une régression au stade prénatal : « tel est le rôle de la chambre secrète et ultime (…) doublet du corps, elle va se trouver isomorphe de la niche, (…) du giron maternel (…) [où] nous retrouvions les sécurités premières de la vie sans problèmes »[3]. Ali effectue un voyage interne qui est une tentative de se retrouver pour se remédier d'un monde qui l'a déçu et qui le rejette. Une nouvelle phase de sa vie s'annonce où il remet en question son identité.

Si Ali échoue à avoir une identité bien définie dans l'espace parisien, Malika est plus lucide dans la précision de son identité entre deux mondes différents auxquels elle appartient. Ses origines maghrébines ne sont pas pour elle un obstacle à son intégration dans la société française où, en tant que fille d'immigrés, elle a adopté « le mode de vie caractéristique de la société réceptrice [avec] un changement d'attitudes, de croyances de valeurs (…) Les processus d'intégration et d'acculturation [sont] harmonieux »[4]. Même lorsqu'elle était victime de racisme au collège, elle prenait les propos de ses copains pour de « l'ignorance, de la maladresse… Parfois, c'était même de la curiosité, un vrai intérêt pour une autre culture »[5]. La maturité identitaire de Malika, en substituant le mot racisme par « l'ignorance », « la maladresse » et «la curiosité », est due au contact efficace avec l'autre et à une « réorganisation culturelle qui, selon Sélim Abou, domine lorsque l'acculturation se solde par un enrichissement de la personnalité du sujet, lorsqu'elle développe sa créativité »[6]. Malika garde dans son intérieur la

(1) DURAND, Gilbert, op.cit., p.361

(2) LAROUI, Fouad, op.cit., p.91

(3) DURAND, Gilbert, op.cit., p.278

(4) ABOU, Sélim, *« L'Intégration des populations immigrés »*, op.cit. p.79

(5) LAROUI, Fouad, op.cit., p.56

(6) ABOU, Sélim, *L'Identité culturelle, relation interethnique et problèmes d'acculturation*, op.cit., p. 66

fierté d'être arabe, ce qui l'aide à affronter parfois le regard d'infériorité de ses collègues au travail : « J'ai envie de leur dire : vous avez vu l'Alhambra, à Grenade, la grande mosquée de Cordoue, les palais de Marrakech ? Ça, c'est du travail d'Arabe »[1]. Malika n'a pas dénié son identité Arabe. La conciliation de deux cultures l'a aidée à éviter de succomber au racisme et à vivre positivement sa différence. Elle a pu trouver l'équilibre entre son héritage arabe et son acquis français. C'est ce qu'Ali a échoué à réaliser.

2.2. Entre identité individuelle et mémoire collective

L'effondrement du monde intérieur d'Ali le pousse à se retirer graduellement du présent pour pouvoir renaître et sculpter une nouvelle identité. Son cousin Brahim, un musulman pratiquant, vient l'aider à dépasser sa détresse et sa déception en l'incitant à s'adhérer de nouveau à ses origines : « Tu t'es éloigné de ta religion, tu as renié mille ans de tradition (…) pour t'agripper au vide ! (…) Une illusion… Des zombies (…) Tu te promènes ici, tu les singes. Quand ils te mettent une gifle, tu tends l'autre joue »[2]. Pour frayer son chemin dans le monde occidental, Ali perd l'essence de son être : « dans la mesure où un homme s'« occidentalise », quels que soient sa race et son pays, il cesse par là même d'être un Oriental spirituellement »[3]. L'emploi des termes, « zombies », « singes » contribue à priver le personnage de son caractère humain. En se détournant de la vie spirituelle, son âme divague dans le « vide ». Le verbe « agripper » évoque l'image du lien et de l'attachement. Pour se délier de ce vide envahissant son âme, il faut faire « appel au Souverain céleste contre les liens (…) [Toute] illumination consiste pour l'homme à « délier », « déchirer » les liens et les voiles d'irréalité »[4]. En s'appropriant la culture et le mode de vie parisiens, Ali devient autre mais découvre la fatuité de la vie qu'il mène. Celle-ci n'est qu'« illusion ». Brahim incite Ali à fouiller dans sa religion pour pouvoir combler le vide.

La remise en question de sa vraie appartenance pousse Ali à retourner à ses origines. Fouad Laroui, pour nous montrer comment s'effectue la reconstruction de l'identité individuelle du personnage, l'alterne avec la reconstruction de la Mémoire collective arabe tout au long du vingtième siècle. La première est le fruit de la deuxième qui subit le chevauchement des événements où les Arabes sont subalternes, soumis aux caprices et

(1) LAROUI, Fouad, op.cit., p.57
(2) LAROUI, Fouad, op.cit., p.102
(3) GUENON, René, *Le Règne de la qualité et les signes des temps*, Gallimard, Paris, 1945, p.16
(4) DURAND, Gilbert, op.cit., p.188

aux intérêts des Occidentaux. L'échec arabe est marqué par des dates précises : « L'Histoire… (La nôtre ou la vôtre ?) »[1]. Deux versions pour la même Histoire. Celle des Arabes et celle des Occidentaux, les deux séparés par un fossé qui aggrave les rancunes : « c'était eux et nous (…) C'étaient eux les chefs, et nous, nous exécutions les ordres »[2], disait le père d'Ali, en parlant de la période de colonisation. Un monde Arabe qu'on « écrase »[3] dès les accords Sykes-Picot qui « constituent un des grands désastres du XX^{e} siècle »[4], jusqu'à « la déclaration Balfour (…) puis Nasser, la nationalisation du canal de Suez, la guerre de 1956, l'ayatollah en 1979, Bush et Saddam (…) puis la conflagration générale, le pseudo-calife, l'horreur, les nouvelles migrations des peuples (…) [vers] l'Europe »[5]. Les dates et les noms sont tranchants dans la construction de l'imaginaire arabe. Ce sont des moments d'humiliation alternés des moments de fierté. Mais la Mémoire est bourrée de complots qui mènent les arabes vers l'Apocalypse final avec la chute des pays arabes et la montée de l'État islamique. Une complicité existe entre l'effondrement du monde arabe et celui d'Ali : « On en reviendra toujours à ce qui s'est passé au début du XX^{e} siècle, à ce trou noir massif autour duquel gravite le récit arabe »[6]. Ce néant révélé par le « trou noir » emporte avec lui la destinée des jeunes arabes : « Savent-ils, Ali et Malika (…) que ce sont eux qui devront payer, au début d'un autre siècle, le prix de ces trahisons, de ces mensonges, de ces malentendus ? »[7]. Le scepticisme des Américains envers les Arabes rend Ali une victime, une « minuscule vie prise dans ces rets »[8]. Il devient conscient de la malédiction qui poursuit chaque Arabe : « Je suis le seul Maghrébin de l'équipe (…) Ali Bouderbala ? Pourquoi pas Ben Laden junior ? Hop ! On barre ! On efface ! Pas d'ça chez nous ! Security risk ! No, sir… »[9]. L'emploi de « Le seul » montre l'attitude raciste des Américains envers le jeune maghrébin, créant chez lui un sentiment d'humiliation et d'infériorité. Le racisme, en tant qu'un acte consistant à « enfermer une population donnée dans une différence

(1) LAROUI, Fouad, op.cit., p.11
(2) Ibid., p.68
(3) Ibid., p.60
(4) Ibid, p.27
(5) Ibid., p.41
(6) Ibid., p.41
(7) LAROUI, Fouad, op.cit., p.41
(8) Ibid., p.73
(9) Ibid., p.75

biologique et culturelle (…) [et] sa mise à l'écart »[1], assigne « les individus à une identité particulière dont ils sont prisonniers »[2]. Être Arabe est une flétrissure qui démunie l'homme et le rend la victime d'un préjugé destructif en l'associant au terrorisme. Tout Arabe incarne pour les Américains, « Ben Laden ». Ceci pousse Ali à se considérer le Bouc émissaire, « une personne sur laquelle on fait retomber les fautes des autres »[3]. Il subit l'injustice infligée sur son identité arabe qui est mise en accusation et considérée comme une source de mal.

2.3. La perdition

Ali découvre que le rachat n'est possible que par la poursuite d'un chemin qui peut l'aider à se dégager de sa détresse et de la perte intérieure. Il fouille dans le passé de ses ancêtres pour retrouver la source de fierté et le rai de lumière qui l'orienterait. Il est « pris dans l'étau d'un rêve orgueilleux de grandeur, plongeant ses racines dans un brillant Moyen-Âge défunt, rêve désormais inaccessible, confronté à un présent sociopolitique médiocre »[4]. Les images antithétiques entre le passé glorieux, « orgueilleux », « grandeur », et le présent lamentable, « médiocre », bouchent l'horizon devant Ali. L'enracinement dans le passé s'avère stérile. Il l'empêche de se ressusciter dans le monde arabe qu'il souhaite retrouver.

Redevenir autre n'est possible pour Ali qu'en retrouvant la quiétude dans la religion et la prière. Mais au lieu d'emprunter la voie spirituelle qui est censée être vécue comme « élévation (…) comme une ascension »[5], il prend un chemin qui le conduit vers le gouffre, un chemin erroné, celui de la vengeance et de l'extrémisme. Introduit dans le monde des djihadistes, Ali n'arrive pas à se reconnaître, « on l'avait affublé d'un pseudonyme (…) Abou Jamal al-Maghribi »[6]. L'emploi du mot « affublé » crée une sorte d'étrangeté chez le personnage vis-à-vis de son identité. Désorienté par les extrémistes, Ali perd de repère : « Tous ces récits s'entremêlaient dans sa tête (…) il était encore un homme emporté par une force surhumaine, entraîné hors de lui, hors de toute raison »[7]. Son âme errante est captive des forces du

(1) DUBET, François, LAPEYRONNIE, Didier, *Les Quartiers de l'exil*, Seuil, Paris, 1992, p.148

(2) Ibid., p.148

(3) GIRARD, René, *Le Bouc émissaire*, Le livre de poche, Paris, 1986, p.77

(4) LAROUI, Fouad, op.cit., p.195

(5) ELIADE, Mircea, *Mythes, rêves et mystères*, op.cit., p.133

(6) LARUOI, Fouad, op.cit., p.219

(7) Ibid., p.218

mal, passant dans une épreuve initiatique « qui consiste, selon Eliade, à être englouti par un monstre (…) Il s'agit d'un mystère de mort et de résurrection symbolique »[1]. Mais dans cette mort symbolique, Ali subit sa destinée sans être un actant dans le périple emprunté : « emporté », « entraîné ». Il est voué à une fin infernale au lieu de passer par une étape qui le prépare à une résurrection. Le personnage devient la proie d'un monde sanguinaire : « Il ne regarde que des sites islamiques. Islamistes, djihadistes (…) Genre des barbus qui hurlent (…) Et puis des vidéos complètement gore… des types qu'on décapite, des explosions »[2]. Il s'intègre dans un monde monstrueux : le terme « hurlent » reflète « un cri inhumain [qui] est lié à la « bouche » des cavernes (…) aux voix « caverneuses » »[3]. Les images de mutilation « gore », « décapite », « explosions » sont des symboles thériomorphes qui sont isomorphes de « l'image du mal dévorant »[4]. C'est le monde à l'envers où l'initiation du personnage l'introduit à un monde infernal. Les scènes sanglantes sont les éléments essentiels dans l'initiation du personnage lorsqu'il est recruté dans le parti djihadiste. Ali est devenu obligé d'assister aux images horrifiantes de mutilation : « Ils devaient regarder ces images, cette orgie d'images de guerre (…) Abou Jamal tomba rapidement dans l'abîme, (…) [ses] yeux rivés sur l'écran, fascinés par l'horreur »[5]. Le regard est la seule sensation qui anime son être. Mais, ce regard est tourné vers un monde ténébreux où le mot, « orgie », évoque le « retour au chaos (…) [un] moment négatif où les normes sont abolies »[6]. Le personnage devient graduellement dépourvu de son essence et déshumanisé. La renaissance prend une forme monstrueuse où les scènes sanglantes s'approprient son âme : « ces images sont maintenant au plus profond de l'âme d'Abou Jamal, elles sont son âme maintenant… »[7]. Son âme, en incarnant le malheur du monde, le rend engourdi face à toutes les atrocités qui se déroulent autour de lui. Même la mort n'a pas de valeur. Elle est pour Ali une banalité envers laquelle il ne manifeste aucune réaction : « Lorsqu'il apprend la nouvelle de la mort [de deux de ses amis djihadistes] Ali n'éprouve aucune émotion »[8]. Les étapes initiatiques dans le parti djihadiste lui a arraché son âme et l'a

---

(1) ELIADE, Mircea, op.cit., p.269
(2) LAROUI, Fouad, op.cit., p.170
(3) BACHELARD, Gaston, *L'Air et les Songes*, p.194
(4) DURAND, Gilbert, op.cit., p.95
(5) LAROUI, Fouad, op.cit., p.219
(6) DURAND, Gilbert, op.cit., p.358-359
(7) LAROUI, Fouad, op.cit., p.220
(8) Ibid., p.226

rendu un mort-vivant. La dimension permettant l'ubiquité de l'âme se réduit à une dimension étouffante où le personnage est enseveli par les scènes de mort : « Il leva les yeux. Il dut les fermer et les ouvrir plusieurs fois avant de pouvoir distinguer dans la pénombre (...) ces drapeaux noirs qui n'annonçaient que la mort, ces slogans de haine »[1]. Ali est conscient de l'obscurité dans laquelle il plonge. La « pénombre » et le «drapeau noir » teintent son monde extérieur et celui intérieur, l'empêchant de voir clair en lui-même et le conduisant vers sa fin.

2.4. La rédemption

Deux voies se divergent dans le roman. L'une est empruntée par Ali et l'autre par Malika. Face au brouillement de l'identité, les deux personnages mènent une vie hybride entre deux mondes, l'Occident et l'Orient. Au moment où Malika réussit à s'intégrer dans un pays qu'elle considère sa Terre-Mère, Ali dégringole dans les précipices de la perte. Cependant, un incident le tire de sa torpeur : les attentats du 13 novembre 2015, à Paris : « Et c'était d'autres images. Irruption de la tragédie, de la mort au Bataclan (...) C'était là que Malika l'avait invité pour son premier concert de Rock parisien »[2]. La nouvelle est choquante pour Ali. Le choc l'aide à retourner à la réalité. La mort fauche des jeunes gens, des personnes « qui ne demandaient qu'à vivre »[3]. Les souvenirs d'une période de sérénité dans ces lieux de massacre sont le moyen par lequel Ali resurgit des ténèbres : « Ce petit « italien » (...) Casa Nostra, combien de fois n'y avait-il pas déjeuné ou dîné avec Malika, avec des amis »[4]. Une vraie naissance s'effectue où le personnage est tiré par la pulsion de vie, redonnant un sens à son existence. Paris avec son grouillement se dresse devant ses yeux le ramenant à un temps de bonheur et de plénitude à côté de Malika. La prise de conscience prend la forme d'une tourmente dans une infinité de questions qu'il se pose pour retrouver son équilibre intérieur : « Où était-il, qui était-il ? (...) il faut que je parte, il faut que je rentre »[5]. La décision de partir le conduit à son assassinat mais cette mort est le moment de révélation d'Ali : « Tuez-moi, ô mes compagnons, c'est dans ma mort que se niche ma vie ! »[6].

---

(1) Ibid., p.232
(2) Ibid., p.229
(3) Ibid., p.229
(4) Ibid., p.230
(5) Ibid., p.234
(6) Ibid., p.239

CONCLUSION

Le roman, Ce vain combat que tu livres au monde, est impliqué dans les horreurs qui infligent le monde actuel. Des atrocités et des actes terroristes sont commis, au nom de l'islam. Le sentiment d'infériorité face à un Occident orgueilleux et raciste fait naître chez le personnage principal, Ali, d'origine arabo-musulmane, une colère et une rancœur qui le poussent à chercher à réapproprier la gloire passée arabe. Il est entraîné dans un parti djihadiste, Daesh, vers un gouffre de meurtre et de massacre où il s'est trouvé de plus en plus étranger. L'initiation réussie dans le monde occidental se termine par l'échec et la perte d'identité. Elle est suivie d'une initiation dans l'extrémisme religieux et elle se termine aussi par l'échec et la mort. A travers Malika, Fouad Laroui nous montre le cas d'une femme arabo-musulmane qui, à l'opposé d'Ali, a pu s'intégrer dans le monde occidental en assimilant sa culture et en acceptant sa différence. Ce roman est un appel à un Occident multiculturel où la diversité ethnique et raciale devient une source d'enrichissement des rapports humains. Le roman francophone donne l'occasion aux écrivains arabes d'exprimer l'angoisse d'une génération qui ne trouve pas sa place entre un Occident raciste et un islam dévié de son vrai sens et apport. L'auteur prêche à travers ses personnages la nécessité d'effondrer le mur d'incompréhension mutuelle entre l'Occident et le monde arabo-musulman en réanimant la Mémoire des jeunes par le passé glorieux que la politique occidentale a déformé en disloquant le monde arabe dès le début du vingtième siècle.

BIBLIOGRAPHIE

I- Ouvrage étudié :

- LAROUI, Fouad, Ce vain combat que tu livres au monde, Pocket, Paris, 2018, 253 pp.

II- Ouvrages mentionnés :

- ABOU, Sélim, L'Identité culturelle, relation interethnique et problèmes d'acculturation, Ed.Anthropos, Paris, 1980

L'Intégration des populations immigrés, Revue européenne des sciences sociales, 2006, p. 79-91

- BACHELARD, Gaston, L'Air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement, Librairie José Corti, Paris, 1990, 307 pp.

La Terre et les rêveries de la volonté, Paris, Librairie José Corti, 2012, 409 pp

- CASANOVA, Pascale, La République mondiale des lettres, Seuil, Paris, 1999

- CHEVALIER, Jean, ALAIN, GHEERBRANT, Dictionnaire des symboles, Éd. Robert Laffont /Jupiter, Bouquins, Paris, 2005, 1059 pp.

- DUBET, François, LAPEYRONNIE, Didier, Les Quartiers de l'exil, Seuil, Paris, 1992

- DURAND, Gilbert, Les Structures anthropologiques de l'imaginaire, Dunod, Paris, 2002, 536 pp.

- ELIADE, Mircea, Mythes, rêves et mystères, folio essais, Paris 2002, 285 pp.

Le Sacré et le profane, Gallimard, Paris, 1965

- GAILLY, Stéphane, Le Mythe de Prague dans les littératures européennes, Honoré Champion, Paris, 2007

- GIRARD, René, Le Bouc émissaire, Le livre de poche, Paris, 1986

- GUENON, René, Le Règne de la qualité et les signes des temps, Gallimard, Paris, 1945

- JUNG, C, G, Essai d'exploration de l'inconscient, folio essais, Paris

III- Site consulté :

- https://www.maison-islam.com/ Quelle est la raison de l'interdiction de l'alcool en islam ?, **22 Juillet 2008**

هذا البحث يعرض مشكلة عنصرية المجتمع الغربي تجاه الهوية العربية المسلمة ودفعها نحو التطرف من خلال الرواية Ce vain combat que tu livres au monde للكاتب الفرونكوفوني من أصول مغربية فؤاد لاروي. تُعالج الرواية المشاكل التي تواجه الشباب العربي المسلم في العالم الغربي. وقد اختار الكاتب باريس لتكون مسرحًا لروايته مستلهمًا الأحداث من الإعتداء الإرهابي الذي حصل في باريس في الثالث عشر من نوفمبر 2015. ترتكزدراسة الرواية على النقد الموضوعاتي كما الى بعض الأعمال في النقد الإجتماعي. ومن خلال الدراسة يظهرأهمية إعادة التفكير بضرورة إعادة الهيكلة للعلاقة بين الغرب والعالم الإسلامي بحيث يتجلّى للغرب التاريخ الإسلامي العريق، البعيد عن الهمجية والتطرف الذي خلَقته السياسات الأجنبية في المنطقة العربية. كيف يتعايش الشباب العربي المسلم حالة الضياع بين الهوية العربية المُسلمة ولمجتمع الغربي؟ وكيف تؤدي العنصرية الأجنبية إلى دفع هذا الشباب إلى اللجوء إلى التطرف الديني ؟ هذا ما ستُعالجه دراسة الرواية.